

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

*Programa de Doctorado: “Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: perspectivas contemporáneas”*

***La experiencia escolar en las narrativas de identidad sexual LGTB: un estudio fenomenológico retrospectivo***

*Mónica Ramírez Pavelic*

**Directores**

Ignacio Montero García-Celay

José Ignacio Pichardo Galán

**Madrid 2012**



## **Agradecimientos:**

- ~ A mi familia, por su ayuda incondicional, por la paciencia y por el tiempo robado.
- ~ A todas y a todos los entrevistados, sin los cuales esta investigación no hubiera sido posible.
- ~ A mis tutores, por la guía y el apoyo prestado.
- ~ Al colectivo LGTB Gamá de Las Palmas de Gran Canaria, por abrirme sus puertas en la etapa inicial de este proyecto.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>CAPÍTULO I</b>	17
<b>NARRACIÓN, SUBJETIVIDAD E IDENTIDAD</b>	
<b>Ejes para pensar los escenarios escolares</b>	
1.1 INTRODUCCIÓN	17
1.2 LA NARRACIÓN: APERTURA DE BARRERAS	24
1.2.1 La narración como mediación simbólica	26
1.2.2 La narración: una innovación	32
1.2.3 A modo de síntesis: cómo romper barreras	38
1.3 SUBJETIVIDADES	43
1.3.1 Externalización del ser	44
1.3.2 La experiencia del sí: experiencia de sujeción	48
1.4 IDENTIDAD	63
1.4.1 Identificaciones dinámicas	67
1.4.2 Una mediación: la identidad narrativa	78
1.5 ESCENARIOS ESCOLARES	85
<b>CAPÍTULO II</b>	105
<b>LA TRAMA DE LA SEXUALIDAD</b>	
2.1 EL ACONTECER DE LA SEXUALIDAD	109
2.2 LA SEXUALIDAD EN LOS LÍMITES DE LA IDENTIDAD Y DE ELECCIÓN DE UN OBJETO	118
2.2.1 El devenir de la homosexualidad	119
2.2.1.1 Nombrar la homosexualidad	122
2.2.1.2 Contextualización del lesbianismo	126
2.2.1.3 Contextualización de la bisexualidad	127
2.2.1.4 Contextualización de la transexualidad	129
2.2.2 Hitos y personajes relevantes	130
2.2.3 Glosario de términos que habitan en la diferencia sexual	134
2.2.4 Lo que va quedando de patológico desde y en una diferencia sexual	136
2.2.5 Algunos esbozos de diversidades poliformas en la porfía de la identidad	139
2.3 PROVOCANDO A LA NARRATOLOGÍA PEDAGÓGICA	140

<b>CAPÍTULO III</b>	<b>151</b>
<b>CONTEXTUALIZACIÓN</b>	
3.1 HUELLAS DE LA HETERONORMATIVIDAD EN LOS SUJETOS LGTB	154
3.2 CONTEXTUALIZACIÓN GENERAL DE LA ISLA DE GRAN CANARIA	161
3.3 GRAN CANARIA: TURISMO ALTERNATIVO	163
3.4 LA ESCOLARIZACIÓN EN ESPAÑA Y CANARIAS	167
3.4.1 Educación durante el Franquismo	170
3.4.2 Educación sexual	172
3.4.3 Diferencia entre primaria y secundaria	176
3.4.4 Aspectos educativos particulares de la isla: estudiantes canarios	178
3.5 NOTAS REZAGADAS	182
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>185</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	
4.1 CUESTIONES GENERALES	185
4.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS	190
4.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	190
4.4 PROCEDIMIENTO	191
4.5 PARTICIPANTES	192
4.6 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN : LA ENTREVISTA	197
4.6.1 Transcripción	200
4.7 DISCURSO: NOTAS REZAGADAS	202
4.7.1 Análisis del discurso	204
4.7.2 Codificación de los relatos	206
4.8 MATRIZ INTERPRETATIVA: DEFINICIÓN DE EJES Y BLOQUES DE LA INVESTIGACIÓN	210
4.9 RIGOR METODOLÓGICO	211
4.9.1 Credibilidad	212
4.9.2 Transferencialidad	212
4.9.3 Confianza	213
4.9.4 Confirmabilidad	213
4.9.5 Autenticidad	214
4.9.6 Criterios de transformación de paradigma	214

<b>CAPÍTULO V</b>	215
<b>EL APARECER FRENTE AL OTRO</b>	
5.1 DARSE CUENTA	217
5.2 LA DIFERENCIA	226
5.3 CUESTIONAMIENTO Y NEGACIÓN	234
5.4 LA VIVENCIA DEL SECRETO	242
5.5 SALIDA DEL ARMARIO	248
5.6 COSTOS DEL APARECER	254
5.7 A MODO DE CONCLUSIÓN	261
<b>CAPÍTULO VI</b>	267
<b>APERTURA Y CONTENCIÓN EN LOS ESCENARIOS ESCOLARES</b>	
6.1 EL EMPOLLÓN: UNA IDENTIFICACIÓN SEDIMENTADA EN EL YO	271
6.1.1 Primera posición: Discontinuidad en el código	280
6.1.2 Segunda posición: Empollón en una pluri-afiliación	288
6.1.3 Tercera posición: Empollar como urna protectora	284
6.1.4 Cuarta posición: Valoración parcial del empollón	286
6.1.5 Quinta posición: La inversión del empollar	287
6.1.6 Des-velando algunas implicancias de la posición del empollón	288
6.1.7 A modo de síntesis	293
6.2 EDUCACIÓN SECUNDARIA: PLURALIDAD Y CUIDADO DE SÍ	295
6.2.1 Pluralidad y dispersión	299
6.2.2 Respeto a la diferencia	302
6.2.3 Responsabilidad y libertad	303
6.2.4 Ser uno más	305
6.2.5 Multi-afiliación	307
6.2.6 Violar la ley del silencio	308
6.3 A MODO DE CONCLUSIÓN	311
<b>CAPÍTULO VII</b>	315
<b>EL CUERPO Y SUS SIGNIFICACIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR</b>	
7.1 EL DISCIPLINAMIENTO DEL CUERPO	319
7.1.1 Subordinando el cuerpo	325
7.1.2 La exposición	326

7.1.3 Ser un mueble	327
7.1.4 Los profesores	328
7.1.5 Los deberes	329
7.1.6 Sistema injusto	330
7.2 LA ALTERIDAD DEFICIENTE	332
7.2.1 Lo defectuoso e imperfecto	337
7.2.2 Anunciando lo que no existe: la normalidad	339
7.3 EL CUERPO: FORMAS QUE HABLAN	343
7.3.1 Tropología del cuerpo: la pluma	346
7.3.1.1 La pluma habla de lo femenino	348
7.3.1.2 La plumas no se elige	350
7.3.1.3 Las plumas que no le corresponde	351
7.3.1.4 La pluma te protege	353
7.3.1.5 La pluma como camuflaje	354
7.3.1.6 Ser sin plumas	355
7.4 A MODO DE CONCLUSIÓN	358
<b>CONCLUSIONES</b>	363
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	383



## INTRODUCCIÓN

En primer lugar, hemos de señalar que el interés por el tema de esta investigación nace de una motivación previa en torno a estudios de género, que ya se venían desarrollando desde hacía un par de años, específicamente, con niños en contextos educativos rurales. En esta línea, que ha incluido desde el principio un claro interés por las temáticas relacionadas con grupos invisibilizados, no habíamos orientado nunca antes nuestros afanes investigativos al trabajo con sujetos LGTB (Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales).

Todo comienza a gestarse por nuestra asistencia a una charla organizada por la UAM, sobre la realidad de los sujetos LGTB en el sistema educativo, en esta instancia nos resulta particularmente atractiva la descripción hecha por uno de los ponentes perteneciente a la COGAM (Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid), al finalizar la charla y acercarnos a conversar con él, su apreciación sobre la necesidad de abrir las miradas académicas a esta realidad nos hacen pensar en la posibilidad de adoptar esta temática para la realización de nuestra tesis doctoral.

Comienza así a madurar la idea, a la cual se suman los aportes de otro investigador, quién comenta sobre la saturación de investigaciones en las grandes ciudades como Madrid y Barcelona y la necesidad de conocer las realidades de comunidades más pequeñas y menos investigadas, tomando forma la idea de situar nuestra investigación en la isla de Gran Canaria, lugar donde habíamos decidido vivir, apuntando a un tema de mejorar nuestra calidad de vida. Paralelamente, decidimos conferirle a la investigación un cariz relacionado con educación, puesto que este era un tema de gran interés para nosotros y algo en lo que veníamos trabajando desde hace algún tiempo atrás.

Visto así, todo parece ir encajando, nos comunicamos con el ponente de la charla para preguntar si conoce a alguien que nos pueda entregar orientaciones generales en la isla y él nos pone en contacto con el colectivo LGTB Gamá de

Gran Canaria, espacio que nos abre sus puertas y que representa el momento en que definitivamente comienza a tomar cuerpo la investigación.

Un primer acercamiento con la realidad LGTB de la isla y con las personas que en este contexto van apareciendo en el camino terminan por involucrarnos totalmente con el tema, adquiriendo desde el principio un compromiso personal que nos mueve a pretender realizar algún aporte significativo frente a sus demandas de visibilización, en la clara intención de intentar no sumar nuestra investigación al asalto de la universidad y los profesionales expertos en problemáticas de la vida cotidiana, que en el afán de devorar o peor aún, neutralizar esta realidad, conseguirían transformarla en un saber factible de ser archivado, al someterla a modas teóricas o políticas.

Dejando constancia que nuestra perspectiva no es neutra. En ella existe una postura por parte de la investigadora, la cual lejos de negar, nos plantea el desafío de hacernos cargo plenamente de ella. Una implicancia que demanda atender a seres humanos situados y encarnados en la lógica de una ética del cuidado y el acto responsable.

Desde aquí y una vez teniendo clara la orientación a seguir, se trazan los siguientes objetivos:

- ❖ Apreciar la experiencia de sí mismo que configuran los sujetos LGTB en los escenarios escolares en relación a los códigos e identificaciones que inculca la escuela.
- ❖ Descubrir las definiciones que construyen de sus procesos de sujeción, resistencia y visibilización en los contextos escolares los sujetos LGTB.
- ❖ Valorar en los relatos la experiencia de la diferencia y la discriminación de los sujetos LGTB durante el periodo escolar.

Para ayudarnos en la consecución de estos objetivos, nos planteamos además una serie de preguntas orientadoras:

- ❖ ¿Cuáles serían los aspectos relevantes de la experiencia escolar reconocidos por los sujetos LGTB como inhibidores o promotores de su orientación afectivo-sexual?
- ❖ ¿Qué discursos relacionados con el devenir identitario de los sujetos LGTB circulan en la escuela?
- ❖ ¿Cómo representan sus roles los sujetos LGTB en los escenarios escolares?
- ❖ ¿Qué estrategias particulares construían en y desde la cultura escolar?

De esta forma, buscamos a grandes rasgos, profundizar en los aspectos que incidieron en el ambivalente proceso constitutivo de la identidad de los sujetos LGTB en los contextos escolares. Para llevar a cabo esta tarea, optamos por situarnos en las premisas de la metodología cualitativa, por parecernos la opción más apropiada para la indagación de las subjetivaciones propias de los procesos identitarios que pretendíamos investigar, nos adscribimos, por tanto, a un estudio fenomenológico descriptivo narrativo, cuya técnica de investigación fue la entrevista. Dentro de la metodología utilizada, se trabajó con las narraciones de 26 sujetos LGTB con edades comprendidas entre 18 y 46 años.

Para la conformación del grupo de participantes se solicitó en primer lugar la cooperación del colectivo LGTB Gamá de las Palmas de Gran Canaria, desde donde se inscribieron algunos voluntarios, otros participantes fueron contactados a partir de un blog creado en internet<sup>1</sup>, en la universidad, en la playa, en lugares de ambiente, en la calle, además de aquellos que fueron referidos por otros entrevistados a través del efecto bola de nieve.

Asimismo, al adentrarnos en la bibliografía relacionada con nuestro tema de interés, constatamos la existencia de una investigación previa sobre la realidad

---

<sup>1</sup> <http://investigacionlgtb.blogspot.com.es/2011/07/se-necesitan-informantes.html>

educativa LGTB en Gran Canaria, coordinada por José Ignacio Pichado<sup>2</sup>, uno de nuestros tutores, no obstante, el diseño de esa investigación a partir de un enfoque cuantitativo/cualitativo, con un foco de atención centrado en la homofobia y un análisis orientado a la descripción particular de ese fenómeno, se distancia de la nuestra, que presenta una aproximación eminentemente cualitativa, centrada en aspectos constitutivos de la subjetividad-identidad, donde el análisis se centra más bien en aspectos particulares-universales de las narrativas.

Hechos estos descargos y con la sensación que algo quedaba por aportar al tema, seguimos adelante en nuestra línea de trabajo que por fin podíamos encuadrar en sexualidad, grupos minoritarios y educación formal.

A partir de aquí nos planteamos definir la relevancia de la investigación, la cual sintoniza en primer lugar con su aplicación en un contexto alejado de las grandes ciudades, donde se concentran generalmente la mayor parte de las investigaciones. Asimismo, se realiza en un escenario en que existen pocas investigaciones precedentes. De esta forma, nuestra investigación centra su mirada en una población que por constituir un grupo minoritario requiere de un compromiso, especialmente en el marco de la diversidad.

Desde esta perspectiva, la investigación es relevante si pensamos en los nuevos discursos que claman por la visibilidad de sectores que han sido excluidos del espacio de negociación de los significados, así como por la necesidad de pistas en torno a la pérdida del sujeto unitario que proclamaba la modernidad, en la necesidad de una visión más compleja, de un sujeto contingente, puesto que las formas anteriormente pensadas no aseguran su bienestar.

Lo que nos lleva a reflexionar en torno a la importancia de no caer en falsas ilusiones sobre la posibilidad de transformar el modelo heteronormativo al

---

<sup>2</sup> Pichardo, J. I., Molinuevo, B., Rodríguez, P., Martín, N., & Romero, M. (2008). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid: FELGTB

ocupar una posición periférica, no obstante, pensamos que si se presentan ciertas condiciones en los escenarios escolares, sí se adquieren estrategias o mecanismos para participar en las relaciones de poder, las transformaciones que se necesitan resultan viables.

Así, los relatos de los sujetos LGTB consiguen conmover, en la idea de la necesidad de una pedagogía más hospitalaria, de encuentro con la diferencia, un espacio donde las personas se formen en la singularidad/pluralidad, dejando atrás los modelos homogéneos y totalizadores. En esta línea, las experiencias de los sujetos LGTB ofrecen pistas sobre cómo no debe concebirse la formación, demandando a su vez, una educación más rica en discursos, relatos y significaciones.

Por lo tanto, en el empeño de escribir esta tesis hemos intentado utilizar un lenguaje plural, no cerrado, alejándonos de las certezas y verdades absolutas, no obstante, entendemos que algo de esto se puede haber colado en el desarrollo del discurso, pues es difícil substraerse a aquello que permanece constantemente al acecho.

A partir de aquí, la organización de la tesis contempla dos grandes segmentos: un marco teórico, compuesto por los tres primeros capítulos y un marco empírico en que se ubican los capítulos del cuatro al siete y que da cuenta de la metodología, el análisis y las conclusiones de la investigación.

A continuación detallaremos brevemente la trama principal de los capítulos presentados, no obstante, cada uno de ellos contempla inicialmente una descripción de la línea argumental desarrollada.

El primer capítulo se organizó en torno a cuatro cuestiones fundamentales, en primer lugar el tema de la narración desde su perspectiva simbólica, orientada a la construcción de mapas de sentido. En segundo lugar, desarrollamos la premisa en torno a la subjetividad como fenómeno ambivalente, en permanente tensión entre lo socialmente convenido y la agencialidad del sujeto. En tercer lugar, discutimos sobre la noción de

identidad, acogiendo la condición vulnerable y contingente del ser humano, desde donde surge la figura de la identidad narrativa como mediadora. Finalmente, intentamos delimitar los elementos en la experiencia escolar, como una localización que se habita desde las narrativas que van dando forma a las subjetividades que sustentan identidades.

En el segundo capítulo se exponen los temas de la sexualidad, diversidad y subjetividad, asociados a la cuestión de la identidad sexual. Desde aquí nos acercaremos a la evolución y contextualización de las identidades LGTB, en un marco histórico, donde los lineamientos teóricos con que se abordan estas temáticas no podían estar ausentes. Así, profundizamos en la figura de Freud<sup>3</sup>, presentamos un breve glosario de términos, para concluir con la terminología médica, de la mano del DSM IV-TR<sup>4</sup>, además de un acercamiento a la pedagogía erótica de Dussel<sup>5</sup> y al Cyborg de Haraway<sup>6</sup>.

El tercer capítulo corresponde a la necesidad de situar la investigación más allá de un tiempo y un espacio físico, destacando factores sociales, políticos, psicológicos, etc., que inciden en la conformación de la identidad de nuestros entrevistados. Desde aquí realizamos una contextualización general de la población LGTB, para luego centrarnos en la isla de Gran Canaria, describiendo su emplazamiento privilegiado, que permite la llegada de múltiples turistas gay en busca de un destino de sol y playa, atraídos además, por la mentalidad abierta de su gente.

Como es de esperar, en este apartado se incluye también una revisión histórica de la evolución de la educación en España, poniendo especial énfasis

---

<sup>3</sup> vid, FREUD, S. (1992). *Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

<sup>4</sup> Asociación Americana de Psiquiatría. (2005). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. Breviario. Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson S.A.

<sup>5</sup> DUSSEL, E. (1977). *Filosofía Ética latinoamericana. De la erótica a la Pedagógica*. México: Editorial Edicol.

<sup>6</sup> HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

en el periodo del Franquismo, para finalizar con la descripción de algunos aspectos educativos particulares de la isla y sus habitantes.

En el cuarto capítulo se desarrolla extensamente la metodología utilizada, la cual se encuadra en una investigación de carácter cualitativo, apuntando a la representación lingüística de la experiencia y por lo tanto, caracterizada como un diseño interpretativo fenomenológico narrativo.

La técnica utilizada para la recolección de la información fue la entrevista, mediante la cual se recogieron los discursos de 26 participantes, posteriormente esta información fue transcrita y ordenada mediante el software para análisis cualitativo de datos Atlas-ti, desde aquí se obtuvo una serie de categorías con lo cual se procedió al análisis.

En el quinto capítulo se realiza un recorrido teórico por las formas en que los sujetos LGTB aparecen frente a los otros, haciendo uso de las ideas de Bourdieu, Arendt y otros autores, en un intento por acceder a las posiciones que construyen los sujetos en base al relato de su pasado escolar. Para esto, nos centramos en cinco etapas del devenir identitario LGTB: darse cuenta, percepción de la diferencia, cuestionamiento y negación, vivencia del secreto y salida del armario. Para finalizar este apartado abordando el análisis de la homo/lesbo/bi/trans fobia en sus diversas manifestaciones.

El capítulo sexto se centra en el análisis de las identificaciones que devienen de las identidades afectivo-sexuales particulares, así como en el grado de restricción que ofrece la experiencia educativa en los contextos escolares. En este apartado, se intenta caracterizar algunos aspectos que fijan momentáneamente algunas posiciones, en la idea de apreciar las posibilidades de separación, sabotaje o resistencia.

Asimismo, se aspira a desvelar las desarticulaciones del orden escolar mediante la penetración de la negatividad, es decir, la complejidad se sitúa en polos de desviación, exclusión o antagonismo.

El capítulo séptimo se perfila en torno a tres objetivos, en primer término, la temática de las prácticas, operaciones o dispositivos de normalización y regulación del cuerpo en la escuela. En segundo lugar, la apreciación de la alteridad deficiente, que remite a otro-cuerpo que no se ajusta a las normativas y que voluntaria o involuntariamente le anuncia al sí mismo la vulnerabilidad de la existencia. Para finalizar en la línea temática de las formas corporales que se expresan e interpelan a la normatividad, instancia donde deconstruimos el tropo de la pluma.

Finalmente, el último apartado remite a las conclusiones de la investigación.

Antes de iniciar la lectura de este relato hemos de advertir que la asociación sujetos LGTB y escenarios escolares no es casual y mucho menos neutra la trama a la que da origen. Una trama que se sitúa cercana a la reflexión crítica de las narrativas pedagógicas que inundan los escenarios escolares, pero que, no obstante, adquiere un carácter singular desde las aportaciones simbólicas de estos sujetos.

Colándose la perspectiva que con los lenguajes que cuestionan y anuncian el lado oscuro y vulnerable de las narrativas hegemónicas, la escuela, una institución cuya presencia se aprecia omni-abarcante, se re-articula en un espacio de divulgación y propagación de discursos diversos, desde lo que le pasa a cada cual, de modo de avanzar en una narrativa de la diferencia, de la alteridad y de la hospitalidad.

En este sentido, lo que le pasa a los sujetos LGTB en su paso por la escuela viene a ser el segundo término de esta relación, lo que no significa que instrumentalicemos sus experiencias, sino más bien, que estas vienen a anunciar que desde y en sus narrativas es posible deconstruir los discursos pedagógicos que se instalan con fuerza en las vidas cotidianas y que deben ser preocupación de cualquier lucha particularista, como es la de los sujetos LGTB.



# CAPÍTULO I

## NARRACIÓN, SUBJETIVIDAD E IDENTIDAD

### Ejes para pensar los escenarios escolares

*“Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad”<sup>7</sup>.*

#### 1.1 INTRODUCCIÓN

Asumimos que nuestro horizonte o perspectiva se configura en el texto, como lo han señalado Ricoeur<sup>8</sup> y otros autores, quienes siguiendo los planteamientos de la hermenéutica-fenomenológica han valorado en él la posibilidad de un abordaje más potenciador de los asuntos humanos, en pos de ascender o descender en las preocupaciones existenciales que se dan cita en los proyectos y trayectos vitales.

No obstante, estos constituyen ámbitos de producción de saberes y conocimientos acerca de la subjetividad e identidad, desde la experiencia. De ahí que en la búsqueda de herramientas para abordar los fenómenos de la existencia humana, nos enfrentamos a nuevas e indecibles subjetividades en conflicto, debido a las múltiples dimensiones que los conforman.

Este horizonte discursivo, presupone considerar la representación de la cultura, como un hilo de la trama indagativa y reflexiva, admitiendo que aunque se busca conformar saberes situados, encarnados y parciales, generalmente nos

---

<sup>7</sup> LARROSA, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura económica.

<sup>8</sup> RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Análisis: Cuadernos de comunicación y cultura (25).

adscribimos a universalismos, tal como se observa al asumir el carácter simbólico de la experiencia humana.

Estas ideas son refrendadas por Cassirer, al indicar que “el hombre no puede hacer más que construir su propio universo simbólico que le permite comprender e interpretar, articular y organizar, sintetizar y universalizar su experiencia”<sup>9</sup>.

De ahí que este autor consienta que es el símbolo el que otorga sentido al discurso, pues es la parte que designa y poseen un valor funcional, en esta lógica se comprende que la tarea de su interpretación sea ineludible.

Planteamiento que aunque en un primer momento nos lleve a empantanarnos en un relativismo, posibilita más bien percatarse que “nuestro punto de vista más querido puede convertirse en una más de las múltiples formas de organizar la vida, importante para quienes están educados en la tradición correspondiente, pero completamente desprovisto de interés y acaso un obstáculo para los demás”<sup>10</sup>.

Posibilidad que desde la perspectiva de este autor, permitiría que los miembros de las sociedades tomen decisiones en base a la información, la comprensión de los objetivos de las diversas tradiciones y el papel que ellos desempeñan. Una madurez, entendida como la sensibilidad que se adquiere por asiduos contactos con otros puntos de vista, siendo esta iniciativa la más pertinente práctica que configura un ser humano al que le importa su existencia.

Sensibilidad que emerge como necesaria al constatar “que el mundo mental es solo mapas de mapas de mapas, al infinito. Todos los fenómenos son, literalmente apariencias”. Por consiguiente, ya la existencia humana deja de ser pensada como algo limitado por la piel, siendo concebida más bien como un

---

<sup>9</sup> CASSIRER, E. (1945). *Antropología filosófica. Una introducción a una filosofía de la cultura*. Ciudad de México : Fondo de cultura económica, p. 324

<sup>10</sup> FEYERABEND, P. (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Editorial Siglo XXI, p. 91- 92

“sistema de ideas en circuito” en una mente más amplia<sup>11</sup>. Esto ocurre especialmente, cuando constatamos que los seres humanos estamos dedicados a construir con símbolos, en palabras, un simulacro del mundo fenoménico, lo que obliga a examinar con bastante cuidado las formas y los contenidos de esta transformación.

Desde nuestro horizonte, el ser humano en su propósito de hacer la vida, crea y re-crea “tramas de significación”, induciendo a pensar que la cultura es “esa urdimbre”, de ahí que la tarea de cualquier investigación sería “la interpretación en busca de significaciones”, que resultarían enigmáticas tanto para su creador como para el que intenta comprenderlas. Por tanto, lo importante desde este punto de vista es que los modos de pensamiento, acción y sentimientos, “son estructuras de significación socialmente establecidas”<sup>12</sup>.

Por lo tanto, entendemos la cultura

“como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa”<sup>13</sup>.

Es decir, los lenguajes no son cosas, puesto que

“las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos son más que simplemente palabras. Y por eso la lucha por las palabras, por el significado y por el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o la desactivación de otras, son luchas

---

<sup>11</sup> BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires Argentina: Editorial Planeta, p. 485

<sup>12</sup> GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, p. 20-26

<sup>13</sup> IBÍDEM, p. 27

en las que se juega algo más que simplemente palabras, algo más que solo palabras”<sup>14</sup>.

De esta forma, en el lenguaje se buscaría dar sentido y significado a la existencia en este mundo, a las determinaciones y acontecimientos que se dan cita en la exposición del ser humano, otorgando sentido incluso a la finitud de ella, remitiéndonos a la correlación sentido-lenguaje.

En palabras de Ricoeur, la comprensión no se juega en el acontecimiento<sup>15</sup>, “sino en su significado, que es perdurable”, de esta manera en el lenguaje, discurso, texto o narración es donde “el conocimiento y el sentido quedan ensambladas”, siendo esta articulación “el núcleo de todo el problema hermenéutico”, justamente porque existe una “superación del acontecimiento en el significado”<sup>16</sup>. En palabras de Jameson, desplazaríamos “nuestra atención hacia su constitución como objeto y su relación con los otros objetos así constituidos”<sup>17</sup>.

De esta forma, la materialidad de la existencia se aprecia en los actos y discursos, lo cual no solo anuncia al ser, sino que lo define como un ser distinto, “es el modo en que se presentan unos a otros”, que va más allá de la mera existencia, remitiendo más bien a una iniciativa que no se puede contener en la

---

<sup>14</sup> LARROSA, J. (2003). Leer es como traducir. Notas sobre la condición babélica de la lengua. En M. L.

González, *Hilos y Laberintos: irrupciones pedagógicas*, (págs. 37-51). Barcelona: Miño y Dávila, p. 47

<sup>15</sup> ¿Qué es acontecimiento? “...el acontecimiento de la formación es lo implanificable; pues del acontecimiento no es posible ni un *saber performativo* ni una *transmisión informativa* en clave de destrezas y competencias, pues en ellas el acontecimiento se difumina”, o más claramente, “el acontecimiento es lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano, y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo. Siempre que ocurre algo “nuevo”, irrumpe lo inesperado e imprevisible, algo que rompe cualquier organización performativa previa”. BÁRCENA, F. (2005). La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento. En A. Arellano (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (págs. 49-78). Barcelona: Anthropos, p- 52-58

<sup>16</sup> RICOEUR, P. (2005). Volverse capaz, ser reconocido. *Revista Esprit* (7), p. 4

<sup>17</sup> JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Madrid: Visor, p. 239

tarea de formarse como humano. “Con palabra y acto nos insertamos en el mundo”, donde “el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, vivir como ser distinto y único entre iguales”<sup>18</sup>.

Estos planteamientos nos orientan en el camino del análisis, enfocado ya sea en la constitución de sentidos o de procesos de significación, que unidos a las inquietudes propias de la universalización, (misma que se debate entre una no mundanización versus la mundanización de los sentidos), intenta contrarrestar los efectos que se evidencian en la naturalización de los significados o en los movimientos esencialistas<sup>19</sup> que solo han logrado la constitución de totalitarismos, entendidos como sistemas en que la autonomía y la pluralidad del ser humano se ven reducidos a su mínima expresión.

Tales análisis, como bien se valorará en este texto, no solo buscan apreciar los significados y sentidos contruidos y su interdependencia de las condiciones, sino más bien analizar cómo y qué se hace con dichas determinaciones, es decir, a partir de las condicionantes, construir realidades y re-definir otros horizontes y perspectivas. En otras palabras, ofrecer aperturas.

De ahí que la subjetividad sea entendida como “un espacio gnoseológico donde se supera todo tipo de esencialismos, incluidos los del subjetivismo”<sup>20</sup>, de este modo, ella se configura desde sus componentes circunstanciales como una síntesis contingentemente generada. Es decir, una subjetividad que da curso a identidades nómades, finitas, contingentes y sobre todo vulnerables.

Desde aquí nos planteamos que solo el ser es testigo vivencial de su propia existencia, cuya interioridad él solo habita, por tanto, se sabe desde sí mismo en

---

<sup>18</sup> ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós, p. 201-202

<sup>19</sup> “Esencia significa la sedimentación histórica de productos discursivos multiestratificados, ese cúmulo de definiciones, exigencias y expectativas culturalmente codificadas [...] ese repertorio de ficciones reguladoras tatuadas en nuestras pieles” BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal, p.61

<sup>20</sup> ÁLVAREZ, E. (2010) Etnografías de la subjetividad. Alcances filosóficos de la práctica antropológica contemporánea. Universidad de Barcelona, p. 337

la condición de tomar posición, desde ahí evalúa su vida de acuerdo a lo vivenciado, a sus estados de bienestar o mal estar, “en la realización vital concreta, [...] en el espacio de la *convivencia social*”, donde cada cual “tiene algo que dar a entender sobre la vida a otro”. No obstante, “ningún testimonio del hombre es “absoluto”, pero tiene su verdad cuando es dicha desde su situación existencial sin distorsión”, constituyendo un testimonio que se materializa en discursos y acciones, donde “él se interpreta y esas interpretación revelan su ser”<sup>21</sup>.

Desde estas consideraciones, nos proponemos en este capítulo explicitar el horizonte desde donde intentaremos comprender algunos fenómenos existenciales, exponiendo diversos argumentos con el propósito de resaltar la validez de lo simbólico, del texto, de las narraciones con sus respectivos procesos de construcción-deconstrucción, traducción e interpretación, como localización para comprender acerca de la construcción de la subjetividad, sustento de los procesos de configuración de identidades.

Identidad comprendida someramente como una construcción, atendiendo al discurso narrativo como “una práctica moralmente estratégica”, que “invierte el procedimiento: desintegra (permite una distancia respecto al estar dentro) integrando (trata de procurar no una integración saturadora de todos los que soy, sino una integridad)”<sup>22</sup>.

De esta forma, la trama argumental abordará en primer lugar la cuestión en torno a la narración, especialmente aquellos aspectos relacionados con su carácter simbólico, que contribuye a trazar mapas de sentido, mismos que se ubicarían en un lugar de gran relevancia para el estudio de la conformación, dislocamiento, continuidad y discontinuidad de las identidades y subjetividades, así como de las mismas narraciones; postulando que la identidad y la

---

<sup>21</sup> FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*. Berlín: Karl Alber, pp. 35-49

<sup>22</sup> MARINAS, J. M. (1995). Estrategias narrativas en la construcción de la identidad. *ISEGORIA* (11), p. 179

subjetividad como temas de interés, tendrían que partir de un análisis de la trama narrativa. Para ello se expondrán premisas que confirmen su carácter ético y epistémico, a través de los distintos recursos que se ponen en juego en su configuración.

Posteriormente, desarrollaremos las premisas en torno a la subjetividad como un fenómeno ambivalente, en constante tensión entre lo socialmente convenido y la agencialidad del sujeto que busca sobrevivir en y desde la autenticidad. Intentando expresar los modos en que se configuran resistencias, sabiendo que vive preso de una serie de tecnologías que buscan regular la experiencia consigo mismo.

Todo esto nos lleva a reflexionar en torno a la corporeidad de tales fenómenos. De ahí que esto ocupe un lugar relevante en la configuración identitaria del cuerpo, y su relación con los procesos de sujeción. Cuerpo que además es narrado y conformado en esa narración, en lo dicho o lo indecible.

En el tercer apartado nos remitiremos a la noción de identidad, acogiendo la condición ambivalente y vulnerable en su constitución, que si bien es nómade, dinámica y relacional, se tensiona en la necesidad (natural o artificial) de una permanencia. En este conflicto surge la figura de la identidad narrativa como mediadora.

Finalmente, intentaremos delimitar todos estos elementos en la experiencia escolar, como una localización que se habita en y desde sus narrativas, que van dando forma ya sea en la acomodación o en el sabotaje de las subjetividades que sustentan identidades. Argumentando que el encuentro intersubjetivo que tiene lugar en estos escenarios educativos va transformando a sus participantes como sujetos, al tiempo que re-significa los sistemas regulativos que le dieron origen. Así, la experiencia escolar anuncia una serie de modelos arbitrariamente definidos, los cuales suelen corresponder con las propuestas hegemónicas de los grupos de poder que operan en un determinado momento.

Escenarios donde se dan cita paradojas propias de un sujeto escolar, es decir, un alumno o estudiante, que en su intento de constituir su singularidad se ve apremiado por el sistema altamente regulado en que habita.

Por lo que nuestra trama argumental se encaminaría a “decir y pensar el espacio educativo como espacio de poder-saber”, para “abrirse a la posibilidad de invención de nuevas relaciones de sentido, cuya irrupción rompa la trama de sentido impuesta por el mito de la fabricación del hombre anudada al mito del futuro”. Una trama que resulta inherente a “toda pretensión prescriptiva”, lo que revelaría su “marca de la unanimidad, del mito totalitario que bajo nuevas máscaras se desliza en las prácticas educativas dominantes”<sup>23</sup>.

Desde aquí, la cuestión sería tomar algunos aspectos (identidad, solidaridad, democracia, respeto, diversidad, etc.) y pensar cómo se pueden ensamblar en el conflicto, en el sabotaje, en lo divergente, en la performatividad y en lo inesperado<sup>24</sup>.

## **1.2 LA NARRACIÓN: APERTURA DE BARRERAS**

Cuando nuestras preocupaciones indagatorias se conforman desde fenómenos como la exclusión, invisibilidad y violencia, no queda más que interrogarnos sobre los modos y formas que nos posibiliten romper ciertas barreras y abrir nuevos horizontes de sentidos. Caminos que retornen a lo humano, desviándose de las trayectorias que intentan buscar verdades, universalismos, entidades estáticas, de manera de traspasar lo mundano, lo propiamente humano.

Caminos que rehúyen territorios y localizaciones híbridas, contaminadas, que dan cuenta de una existencia encarnada, finita y contingente. Una existencia contradictoria, vulnerable, frágil y cambiante, que constituye existencias desvalorizadas, patologizadas, que vienen a denunciar la pluralidad de la

---

<sup>23</sup> TÉLLEZ, M. (2003). Educación: la trama rota del sentido. En K. González Luis (Ed.), *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas* (págs. 52-78). Barcelona: Miño y Dávila Editores, p. 75

<sup>24</sup> IBÍDEM, p. 78



condición humana. Una pluralidad que hace tambalear la tan manipulable homogeneidad y normalidad.

Así, se anhela una trayectoria que abra nuevos *eidos*, como incipientes representaciones, en el sentido pleno y fuerte de ese término: nuevas determinaciones, nuevas formas, nuevas leyes. [...] maneras obligatorias de percibir y concebir el mundo social y físico, y maneras obligatorias de actuar en él”<sup>25</sup>. Puesto que no podemos aspirar a la inexistencia de cercos u horizontes, al ser estos inmanentes a la existencia, aspiramos más bien a contar con horizontes más amplios, con cercos más humanos, con barreras más flexibles e inclusivas.

Desde estas premisas, la narratividad se nos presenta como un modo potenciador de agrietar estructuras que prescriben identidades fijas que habitar. Ella nos entregaría más bien la posibilidad de fracturar, buscar desvíos y grietas, registrando capacidades de diferenciación y de revelación de oposiciones y contradicciones. Argüimos que la narración puede ser vista como mediadora (en la relación entre niveles o instancias y adaptar el análisis de uno en los otros<sup>26</sup>), presuponiendo una relativa autonomía de los fenómenos en cuestión, en la configuración de identidades y subjetividades.

Puesto que

“La historia real en la que estamos metidos mientras vivimos carece de autor visible o invisible porque no está hecha. El único “alguien” que revela es su héroe, y éste es el solo medio por el que la originalmente intangible manifestación de un único y distinto “quién” puede hacerse tangible *expost facto* mediante la acción y el discurso. Sólo podemos saber quién es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe, su biografía, en otras palabras; todo lo demás que

---

<sup>25</sup>CASTORIADIS, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa, p. 99-100

<sup>26</sup> JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Madrid: Visor, p. 33

sabemos de él, incluyendo el trabajo que pudo haber realizado y dejado tras de sí, sólo nos dice cómo es o era”<sup>27</sup>.

Aunque ella no deja de estar afectada por la ambivalencia fundacional del ser, en sus procesos de sometimiento y subordinación a lo dado y la melancolía de dar cuenta de su propio devenir<sup>28</sup>.

Más claramente, los seres humanos al construir sus relatos “ubican su experiencia en universos de significados que entroncan con el mundo social y cultural en el que dicha experiencia se genera”<sup>29</sup>. Por tanto, la narración es el lugar donde se dan cita los procesos de subjetivación, afectivos, emotivos y objetivos que configuran la existencia. Esto hace decible, por tanto, público, las existencias de seres situados y encarnados.

### **1.2.1 La narración como mediación simbólica**

Consideramos que el mundo de la vida cotidiana, o en términos más fenomenológicos, la estructura unitaria ser-mundo, “se define por ser una dimensión humana que otorga significado al ambiente biótico y abiótico, al tiempo que proporciona el marco de cultura-lenguaje que los sujetos emplean para dar sentido a sus prácticas; lo que posibilita comprenderse”<sup>30</sup>, haciendo patente la agencialidad del ser humano.

Constituyendo la combinación ser-mundo una estructura comunicativa en que sus participantes “se encuentran en una situación cultural de la que hacen uso y renuevan simultáneamente, [...] al coordinar sus acciones a través del reconocimiento inter-subjetivo de pretensiones de validez susceptibles de

---

<sup>27</sup> ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós, p. 210

<sup>28</sup> Tomando como referencia los planteamientos de Butler, vid. BUTLER, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.

<sup>29</sup> RIVAS, J., LEITE, A., P., C., MÁRQUEZ, M., & PADUA, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación* (353), p.189

<sup>30</sup> TOLEDO-NICKELS, U. (2009). El programa socio-fenomenológico de investigación. *Cinta de Moebio* (35), p. 70

crítica”<sup>31</sup>. Procesos que colaboran, entre otras cosas al resquebrajamiento de identidades y renovación de saberes, y por tanto de subjetividades.

Tales horizonte epistemológicos, nos remiten a la premisa que la realidad del mundo cotidiano puede ser deconstruida, lo que perturba de modo importante los proyectos-trayectos que formulan los seres humanos. Puesto así, la creación y recreación de mundos cotidianos “es esencialmente una producción y renovación de la tradición, que se mueve entre los extremos de la mera reiteración de la tradición, por un lado y de una ruptura de tradiciones por otro”, donde el lenguaje ocupa un lugar central, ya que “bajo el aspecto de coordinación de la acción, sirve a la integración social y a la creación de solidaridad; y bajo el aspecto de socialización, finalmente, sirve a la formación de identidades personales”<sup>32</sup>.

Así, el mundo de la vida cotidiana “no es un mundo privado”, por el contrario, es un “mundo público” que se comparte esencialmente con otros. “Un mundo intersubjetivo que de manera fundamental sostiene una realidad intuitivamente compartida y entendida como válida por todos, como marco común de interpretación” y “producto de estratificaciones culturales y sociales”<sup>33</sup>.

Por tanto, la estructura ser-mundo estaría organizada alrededor del aquí del cuerpo y del ahora del presente, que “constituye lo realissimum de la conciencia, pues ella no sólo se agota en estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes en el aquí y ahora”<sup>34</sup>.

En suma, el apreciar la estructura ser-mundo en distintos grados de proximidad y extrañamiento, tanto espacial como temporal, remite a la pertinencia y potencialidad de la narración como una región posibilitadora para

---

<sup>31</sup> HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus, p. 195

<sup>32</sup> IBÍDEM, pp. 196-198

<sup>33</sup> ESTRADA, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica*, 15(43), p. 130

<sup>34</sup> BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*, op.cit., p. 24

minar ciertos componentes y fenómenos de seres que están ahí haciendo su vida y que se dan cita en ella.

La narración, además, tomada como materialización de la responsabilidad de atestiguar la existencia, anunciaría ese testimonio desde dentro, adoptando distintos grados de distanciamiento, ayudando a valorar la pertinencia de los empotrados erigidos en ella.

Empotrados que se configuran a partir de las formas que ya son, inevitables y pautadas, aunque no fijas, en las que se espera que intervenga mientras opera en ellas, consciente que lo hace desde las condicionantes que le imponen las representaciones y hechos que ya están, incluyendo las acciones de los otros.

Lo que impone la agencialidad, ya que solo en y desde ella el ser humano consigue ser comprendido por sus semejantes y por sí mismo, en el actuar junto con ellos, pues “únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo”<sup>35</sup>.

Por su parte, Schutz manifiesta que “en la vida cotidiana, cuando comparto experiencias con mis semejantes y actúo sobre ellos [...], encuentro listas las construcciones y presupongo que puedo captar los motivos de mis semejantes y comprender adecuadamente sus acciones para todos los fines”<sup>36</sup>. En ese marco se espera que el ser humano dirija “la atención a aquellas experiencias en las que se hace accesible la conciencia de otro hombre, ya que en ellas se basan las construcciones mediante las cuales son interpretados sus motivos y acciones”<sup>37</sup>.

De esta manera, la narración surge como forma de pensamiento inmanente de la condición de testigo de la existencia, en la labor de estar ahí, cuya cualidad de trascender la situación contextual inmediata ofrece espacios de de-construcción y construcción, en la promesa que será entendido y comprendido

---

<sup>35</sup>SCHUTZ, A., & LUCKMANN, T. (1977). *La estructura del mundo de vida*. Buenos Aires: Amorrortu, p.25

<sup>36</sup>SCHUTZ, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires : Amorrortu, p.33

<sup>37</sup> IBÍDEM

por sus semejantes, además de actuar concertadamente con ellos en aquel espacio.

Originándose, una “apretada trama”<sup>38</sup>. Una trama que entendemos como:

“el conjunto de combinaciones mediante las cuales los acontecimientos se transforman en una historia o –correlativamente– una historia se extrae de acontecimientos. La trama es la mediadora entre el acontecimiento y la historia. Lo que significa que nada es un acontecimiento si no contribuye al avance de una historia”<sup>39</sup>.

Desde la estructura del sentido común se justifica o corrige. En su urdimbre, el ser humano comprueba que transita por escenarios comunicativos que no le son del todo desconocidos, las situaciones novedosas emergen a partir del mundo de la vida cotidiana, “frente al cual no puede adoptar una actitud extra-mundana”, solo desde dentro se puede tomar una posición, haciendo uso de su tradición cultural<sup>40</sup>.

Desprendiéndose, que la narrativa suscita “la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y, posiblemente, incluso sobre la naturaleza de la propia humanidad, puesto que el impulso de narrar sería perfectamente natural e inevitable”<sup>41</sup>. Por lo tanto, en la narrativa se anunciaría el sentido común, consistente

“en una narración de hechos que pretenden sacudir sus propios fundamentos. [...] Sus matices son distintos, como lo son los argumentos a los que apela, aunque, como éstos -y como el arte y la

---

<sup>38</sup> SCHUTZ, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*, op.cit., p. 224

<sup>39</sup> RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis: Cuadernos de comunicación y cultura* (25), p. 192

<sup>40</sup> HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op. cit., p. 178

<sup>41</sup> WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*. Barcelona: Paidós, p. 28

ideología-, pretende pasar de la ilusión a la verdad para, como decimos, expresar las cosas tal como son”<sup>42</sup>.

Desde la perspectiva de Ricoeur, la narración se configuraría en la experiencia temporal, enraizándose asimismo en la pre-comprensión del mundo de la acción, especialmente de sus recursos simbólicos que también son temporales. Esto implica que cuando el agente narra, identifica la acción (fines, motivos, circunstancias, y no solo lo que hace) por sus rasgos estructurales (semántica de la acción) a lo que se suma la aptitud para identificar las mediaciones simbólicas de la acción, ambas capacidades serían portadoras de caracteres temporales que dan forma a lo que se desea contar.

En detalle, implica que “todos los *miembros* del conjunto están en una relación de inter-significación. Dominar la red conceptual en su conjunto, y cada término como miembro del conjunto, es tener la competencia que se puede llamar comprensión práctica”<sup>43</sup>. Lo que significa que la narración no es un fenómeno íntimo, privado o individual, sino que es eminentemente social<sup>44</sup>, por lo que su abordaje no solo anuncia a un ser en particular, sino a un ser situado en un contexto y discursos determinados.

Reiterando, Ricoeur señalaría que,

“la narración no se limita a hacer uso de nuestra familiaridad con la red conceptual de la acción. Ella añade los rasgos discursivos que la distinguen de una simple secuencia de frases de acción. Estos rasgos ya no pertenecen a la red conceptual de la semántica de la acción; son rasgos sintácticos, cuya función es engendrar la composición de las

---

<sup>42</sup> GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Ediciones Paidós, p.106

<sup>43</sup> RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores, p. 116

<sup>44</sup> Como lo señala Geertz, lo público se definiría en la medida que las significaciones son públicas, que se negocian en la exposición en el mundo, no en la actitud de guarecerse. GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*, op.cit., Postura que Ricoeur adoptaría con entusiasmo, en miras a superar los psicologismos radicales, como “una significación incorporada a la acción y descifrable gracias a ella por los demás actores del juego social”. RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración I*. op.cit.,p.120

modalidades de discursos dignos de llamarse narrativos, [...] En cuanto provienen del orden paradigmático, todos los términos relativos a la acción son sincrónicos, en el sentido de que las relaciones de inter significación que existen entre fines, medios, agentes, circunstancias y lo demás, son perfectamente reversibles. En cambio, el orden sintagmático del discurso entraña el carácter irreductiblemente diacrónico de cualquier historia narrada. Aunque esta diacronía no impide la lectura al revés de la narración, característica —como veremos— del acto de narrar de nuevo, esta lectura, que asciende desde el final hacia el comienzo de la historia, no anula la diacronía fundamental de la narración”<sup>45</sup>.

De esta manera la exposición del ser da curso al encuentro de unos y otros, para plantearse hermenéuticamente “la pretensión de que sus emisiones concuerden con el mundo, así como criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez”. De modo que el exponerse, daría pie a reconocer “la reciprocidad en las estructuras del mundo de la vida cotidiana que fijan las formas de la inter-subjetividad del entendimiento y por tanto de la acción posible”<sup>46</sup>.

En conclusión, la narración viene a ser la urdimbre de un contexto de descripción y de significación en la necesidad de atestiguar la propia existencia, en ella se entretejerían los hilos de las vivencias y las convenciones simbólicas en las que se mora. Convenciones que no son fijas e inmutables, sino que son elementos a interpretar, dicha interpretación adoptaría un matiz particular en cada uno, dependiendo de sus grados de familiaridad-extrañamiento con las mediaciones simbólicas.

De esta forma, la narración aparece como un fenómeno a primera vista legible, no obstante, por el carácter dinámico de su configuración, al integrar

---

<sup>45</sup> RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración I*, op.cit., pp. 118-119

<sup>46</sup> HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op. cit., p. 179

factores heterogéneos, se darían cita concordancias y discordancias propias de reunir lo cronológico y lo no cronológico<sup>47</sup>.

“La primera constituye la dimensión episódica de la narración: caracteriza la historia como hecha de acontecimientos. La segunda es la dimensión configurante propiamente dicha: por ella, la trama transforma los acontecimientos en historia. Este acto configurante consiste en “tomar juntas” las acciones individuales o lo que hemos llamado los incidentes de la historia; de esta variedad de acontecimientos consigue la unidad de la totalidad temporal”<sup>48</sup>.

Siendo lo episódico una representación más bien lineal y abierta, lo “cuasi-sucesivamente”, en cambio, la dimensión configurante transforma esa sucesión en una totalidad significativa que se define como tema o punto final, “como aquél desde el que puede verse la historia como una totalidad”, lo que le atribuye a la narración la condición de inteligibilidad mixta entre el pensamiento de la historia narrada y la presentación de los acontecimientos<sup>49</sup>.

### **1.2.2 La narración: una innovación**

Desde estas premisas, es imposible no considerar la dimensión renovadora y hasta sabotadora de la narración. Puesto que en ella la agencialidad del ser humano se materializa, dándose cita el cuidado de sí en la participación del mundo de la vida. Cuidado entendido como el retorno al ser, en la tarea de conocerse a sí mismo, de ocuparse de sí mismo, en palabras de Foucault:

“preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. La preocupación por uno mismo implica una

---

<sup>47</sup> RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración I*, op.cit. p. 130-134

<sup>48</sup> IBÍDEM, p. 165

<sup>49</sup> IBÍDEM, p. 135



cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento”<sup>50</sup>.

Cuidado que se inscribe en las narraciones, pues en ellas persistirían las significaciones y sentidos que se re-crean en la responsabilidad de cuidarse.

En este contexto, destacar la dimensión sabotadora de la narración es relevante, no obstante, hemos de aclarar que cuando hablamos de sabotaje lo hacemos en relación a la acción modeladora de la narración, como vimos en el acápite anterior, bajo la figura de la mediación simbólica pública, en la configuración de significados e interpretaciones en y desde la participación en el mundo de la vida. Acción mediadora que “crea sujetos”<sup>51</sup> (cuerpos, gestos, acciones, discursos, subjetividades) que se representan, perciben y conciben el mundo y a sí mismos según modelos previamente codificados”<sup>52</sup>.

Puesto que como indicaba Foucault, los modos de ser se desvelan en una irreductible y provisoria anterioridad, es decir,

“estos contenidos que su saber le revela como exteriores a él y más viejos que su nacimiento, lo anticipan, desploman sobre él toda su solidez y lo atraviesan como si no fuera más que un objeto natural o un rostro que ha de borrarse en la historia”<sup>53</sup>.

Esta acción modeladora de la estructura ser-mundo, no sería el problema según Asensi, quién al igual que Jameson, admite que el problema es más bien el carácter ideológico que muchas veces se esconde, llegando a naturalizar esa modelación. Asimismo, si se parte de esta constatación, podríamos imaginar

---

<sup>50</sup> FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, p. 35

<sup>51</sup> Que de acuerdo a la perspectiva de Foucault, es entendido en dos direcciones, “sujeto a alguien por medio del control y de la dependencia” y la otra, “ligado a su propia identidad por conciencia o autoconocimiento” Ambos, como concluye este autor, “sugieren una forma de poder que subyuga y sujeta”, FOUCAULT, M. (2001). El sujeto y el poder. En M. Foucault, *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (págs. 241-259). Buenos Aires: Nueva Visión, p. 245

<sup>52</sup> ASENSI, M. (2007). Crítica, sabotaje y subalternidad. *Lectora*(13), p. 136

<sup>53</sup> FOUCAULT, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 305

que “un sistema modelizante se defina por su carácter incitativo, apelativo y performativo”<sup>54</sup>.

En este marco, el sabotaje, similar desde nuestro punto de vista a la de-construcción en la narración, implica que ella se explicita como un discurso atético, puesto que tiene la disposición a dar cuenta de la ideología<sup>55</sup> en la que habita, quebrando el silogismo y haciendo más viable la crítica<sup>56</sup> y la de-construcción.

Así, cada narrativa acoge una reflexión y mediante ésta intenta superar preconcepciones, iniciando una nueva comprensión de cosas que antes fueron vistas con prejuicios. “Pero eso supone que los prejuicios que guían mi pre-comprensión intervienen siempre... incluso en su abandono, que siempre puede llamarse también reajuste. La experiencia es saber extraer de todas las contingencias una nueva pre-comprensión”<sup>57</sup>.

De esta manera, la de-construcción se presenta para minar, descomponer y dismantelar la lógica de los relatos. Asumiendo que encontrará callejones sin salida y caminos sin regreso, pues la deconstrucción es la crítica. Una estrategia puramente contingente, vulnerable, que busca las grietas, las entradas y no necesariamente encuentra las salidas o los retornos. Una estrategia parasitaria, contingente, con total dependencia de lo ya dicho y de lo nombrado<sup>58</sup>.

---

<sup>54</sup> ASENSI, M. (2007). Crítica, sabotaje y subalternidad, op.cit. p. 138

<sup>55</sup> Entendiendo por ideología, “una reacción estructurada a las tensiones estructuradas de un rol social”. Así, la ideología suministra “una salida simbólica” a las agitaciones emocionales generadas por el desequilibrio social. Y como es posible suponer que semejantes agitaciones y perturbaciones son, por lo menos de una manera general, comunes a todos los que desempeñan un determinado papel u ocupan una determinada posición social, las reacciones ideológicas a tales perturbaciones tenderían a ser similares, una semejanza que se vería reforzada por los presuntos caracteres comunes de la “estructura básica de la personalidad” de “los miembros de una cultura particular, de una clase o de una categoría laboral”. GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*, op.cit., p. 179

<sup>56</sup> ASENSI, M. (2007). Crítica, sabotaje y subalternidad, op.cit. p. 142

<sup>57</sup> GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme, p.239

<sup>58</sup> KALVA, E. (2006). Hablaré, pues, de Derrida ya no presente. *A Parte Rei* (43), p. 2

Esta innovación que se posibilita en la narración, se movería en la vehemente lucha no por resolver, sino por complicar. Un saber mordaz y anti-original, del que se conocen sus espacios, pero no sus hendeduras. Una zigzagueante estrategia que retoma los senderos de la creación, muy a pesar de la fuerte tradición que la contiene. Es ahí donde hacemos frente a la acción modeladora del relato.

A esto podemos agregar, que la de-construcción y el sabotaje están interesados en lo excluido, en aquello que posibilita contradecir al consenso, que no se enfoca necesariamente en el contenido significativo de las narrativas, sino en las condiciones y premisas de éstas. En este sentido, su potencial radicaría en “los sorprendentes recursos que se revelarían en la búsqueda”. Definiéndose en su habilidad de pensar el propio pensamiento, en torno a los pre-juicios y supuestos que ellos ofrecen como punto de partida para hablar de nuestros relatos y los factores que lo fundamentan<sup>59</sup>.

Desde la perspectiva de Bateson, lo podríamos conceptualizar como un fenómeno propio de la flexibilidad, pues según este investigador

“La flexibilidad se constituye en la comprensión de cómo funciona el ambiente-civilización, que viene a corroborar que la validación de una idea dentro de determinado corte temporal, no equivale a una prueba que ésta sea o no verdadera o pragmáticamente útil durante un largo tiempo, más bien la potencialidad de la flexibilidad descansa en descubrir que varias de las premisas profundamente arraigadas en nuestra manera de vivir son, sencillamente, falsas, y que se vuelven patológicas cuando se las instrumenta con técnicas modernas”<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> CULLER, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Salamanca: Cátedra, pp. 15-16

<sup>60</sup> BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires Argentina: Editorial Planeta, p.536

Una capacidad que se abre al lento cambio de características básicas, tan lento en ocasiones que muchas de las llamadas patologías en la actualidad serían el resultado del agotamiento de la flexibilidad.

Tal innovación se plasmaría con mayor énfasis en algunos recursos narrativos, entre ellos los tropos, éstos serían el “ámbito de las configuraciones o transfiguraciones del mundo”, pues ellos catalogan, concretan, dan coherencia y estructuran las vivencias en el mundo, constituyendo “aquello que se retiene cognitivamente”, conformando patrones “conceptuales que no son solo formas a partir de las cuales se concibe un mundo ya clasificado, sino sobre todo, formas que contribuyen a constituir ese mundo”<sup>61</sup>.

Estos recursos narrativos constituirían una especie de patrones de actividad o esquemas, que asocian o transforman las relaciones entre los elementos disponibles en el mundo de la vida, es decir, que como pivotes estos elementos se combinan en cada relación, implicando transformaciones de su carácter tropológico, puesto que ellos median “en el traspaso de las fronteras entre marcos de referencia”<sup>62</sup>.

En suma, en su carácter cognitivo ellos reconstruyen, revelan y desvelan nuevos elementos, nuevas conjunciones y relaciones existentes en la estructura ser-mundo, constituyéndose “en el punto de crecimiento del lenguaje como ámbito de posibilidad”<sup>63</sup>.

A esto se suma, la materialización de su doble posibilidad, trasladarse de la morada del lenguaje figurado para lexicalizarse o irrumpir con fuerza persuasiva en el domicilio del lenguaje vivo y encarnado; “puesto que como elemento del discurso posee un doble talante, derivado de su parcialidad, de este modo, mientras iluminan un aspecto de lo que señalan, otros aspectos

---

<sup>61</sup> JOCILES, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social. *Revista Avá. Revista de Antropología*.(7), p. 151

<sup>62</sup> TURNER, T. (2006). Tropos, marcos de referencia y poderes. *Revista de Antropología Social*, 15, p. 99

<sup>63</sup> RORTY, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Editorial Paidós, p.56

pasan simultáneamente desapercibidos, lo que obliga a una consecuente modestia en su utilización”<sup>64</sup>.

De esta forma, la narración y sus recursos recrearían la necesidad de todo ser de dar cuenta de los acontecimientos humanos, en consecuencia, su comprensión dependería de la capacidad de reproducir los procesos por los cuales se produjeron, es decir, narrativizar-tropologizar estas acciones.

Así, por ejemplo, cuando algunos sujetos heterosexuales interpelan sobre la celebración del día del orgullo gay, aludiendo que no existiría un día del orgullo heterosexual, no caen en cuenta que ese acontecimiento corresponde en efecto a narrativizaciones vividas, tropologizaciones de experiencias que se producen por la acción de exponerse. De ahí que la única forma de representarlas o de contra- argumentar sería mediante la propia narrativa.

Pensemos en otra figura: “*tiene pluma y siempre se le ha notado*”, esta idea como síntesis narrativa adecuada a un contenido biográfico anuncia una trama y una significación, que visibiliza con su correspondiente desaprobación aquello que ha sido narrativizado/tropologizado, haciendo decible una experiencia abstracta.

El enlace de forma y contenido produce el símbolo, “que dice más de lo que dice, pero en el discurso histórico siempre dice lo mismo: historicidad”<sup>65</sup>. Asimismo, estas enunciaciones muestran como los fragmentos culturales que discurren a través de las narraciones, proporcionan retrospectivamente la oportunidad de elegir un pasado, como “una forma de negar cualquier otro elemento de la situación de la que descenden realmente, y actuar como si fuese una comunidad que se auto-modela, en vez de un epifenómeno de fuerzas impersonales”<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> ROMÁN, J. A. (2007). Lo que las metáforas obran furtivamente: discurso y sujeto. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, , 8 (2), pp.5-6

<sup>65</sup> WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*, op.cit., p. 24

<sup>66</sup> IBÍDEM, p. 154

Desde aquí podríamos comprender que la narración en general y la tropología en particular, pongan especial énfasis en la acción de los seres humanos en la elección de un pasado, como una proyección particular de posibilidades que se esforzarían por realizar o cumplir en su propio futuro.

En otras palabras, la narración y sus tropos nos ofrece las bifurcaciones en los saberes y procedimientos con los que se construyen los relatos, las formas no univocas de presentación y negociación de las concepciones sobre la realidad y la existencia humana, dándonos pistas de dónde y qué deconstruir. Específicamente, los tropos aportan el asombro, ese de repente en la narración, anunciando las tensiones entre los modos de causalidad (que actúan en la distancia) existentes entre una humanidad considerada como fenómeno natural, a merced de fuerzas físicas, y una humanidad productora de significados. Es decir, entre un modo paciente y un modo agencial.

No obstante, dentro de “las narrativas maestras de que disponen para dar sentido a lo que de otro modo no podría considerarse más que un ciego juego del azar y la contingencia”<sup>67</sup>, el sujeto puede disponer en ellas su trama personal.

Así lo confirma el tropo de la “*pluma*” en los procesos de visibilización de algunos sujetos LGTB, ella constituiría una manera propia de sentir y representar la presión del mundo en un determinado transcurrir. Ella, entre otras muchas cosas más, posee una franja de afinidad con el mundo, refractando y proyectando desde ese mundo. Mundos y representaciones que solo podemos descubrir imbuyéndonos en los contextos en que tienen lugar.

### **1.2.3 A modo de síntesis: cómo romper barreras**

Hemos intentado demostrar que existiría un soporte de interpretación que sería propicio para subvertir discursos paralizantes y totalizadores, retornando a la premisa que la experiencia humana se da en el tiempo, en diversos y

---

<sup>67</sup> IBÍDEM, p. 67

entramado episodios, a lo que se le suma la capacidad de cada ser humano de organizar y seleccionar esos aconteceres y sus mediaciones simbólicas e innovaciones semánticas.

Desde aquí, la narración

“es un hito, que remite a la afirmación que la psique humana se fragua al reproducir y expresar lo que podría llamarse la construcción narrativa de la realidad, siendo la principal vía de configuración del mundo y la primera herramienta para su manejo posterior. Habría, una predisposición casi espontánea hacia la narratividad porque ella satisface las necesidades primordiales de sentido”<sup>68</sup>.

Desde esta óptica, comprendemos que “los acontecimientos realmente registrados en la narrativa parecen ser reales, precisamente en la medida en que pertenecen a un orden de existencia moral, igual que obtienen su significación a partir de la posición en este orden”. Así, los acontecimientos “encuentran un lugar en la narrativa que da fe de su realidad, según si conducen al establecimiento del orden social o no”<sup>69</sup>, de esta forma al tener presente esta cualidad de las narraciones la posibilidad de sabotaje de ciertas narrativas monológicas se hace mucho más factible, especialmente si recordamos que la narración no es solo descriptiva ni individual.

Visto así, “las narrativas tienen como finalidad latente o manifiesta, el deseo de moralizar sobre los acontecimientos de los que tratan”. Es decir, “no se restan al impulso de identificar la realidad con el sistema-normativo regulativo de la sociedad en la que moran”<sup>70</sup>.

A esto se suma, constatar que la narración “representa un mundo en el que pasan cosas a las personas”<sup>71</sup>, potenciando un saber más humano, realizando la

---

<sup>68</sup> BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, op.cit., p.87

<sup>69</sup> WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*, op.cit., p. 28

<sup>70</sup> IBÍDEM, p. 47

<sup>71</sup> IBÍDEM, p. 35

capacidad de cada ser humano de negociar los significados que circulan en el mundo cotidiano, cuya forma más a la mano sería ésta, por estar presente en la cotidianidad de la existencia.

Asimismo, no podemos olvidar que en ellos explota la capacidad epistémica de los agentes, puesto que “lo que no se estructura de forma narrativa, se pierde en la memoria, por tanto, la elaboración de marcos prolongaría la experiencia en la memoria”, la cual, no obstante, se vería alterada sistemáticamente al adaptarse a las nuevas representaciones, olvidando o destacando por su excepcionalidad<sup>72</sup>.

En este sentido, Bruner sostiene que la elaboración de marcos implicaría una actividad dialógica, cuyo objetivo sería recrear significados más que servir meramente para garantizar el almacenamiento.

En detalle, señala que:

“Todo grupo social se ve organizado y mantenido por alguna tendencia psicológica específica o por un grupo de estas, que confieren al grupo un sesgo en su relación con las circunstancias externas. Ese sesgo construye las características especiales y duraderas de la cultura del grupo [y esto] determina inmediatamente lo que el individuo va a observar en su ambiente y las conexiones que establecerá entre su vida pasada y esta respuesta directa. Este efecto del sesgo se produce especialmente de dos maneras. En primer lugar, proporcionando esas condiciones de interés, excitación y emoción que favorecen el desarrollo de imágenes específicas; y, en segundo lugar, proporcionando un marco permanente de instituciones y costumbres que actúan como base esquemática para la memoria constructiva”<sup>73</sup>.

Por otra parte, la narración desde su inherente condición epistémica, daría cuenta de lo sucedido, de las concatenaciones conocidas de actos y sucesos, así

---

<sup>72</sup> BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p.54

<sup>73</sup> IBÍDEM, p. 98



como de los contextos que lo cercan y mediatizan, “todo lo cual pretende sacar a la luz algunos elementos relevantes y establecer relaciones, en la medida de lo posible”. Fenómeno que sería más bien “una interpretación que re-construye, a menudo limitada en su alcance por meras conjeturas verosímiles, hilos conductores no exentos de fracturas, flujos de circunstancias confusas, anuencia de elementos subjetivos irreductibles”<sup>74</sup>.

Quedando relativamente claro, que la narración se aprecia como un fenómeno que anuncia la estructura ser-mundo, vinculando lo común, lo familiar y lo dado, con aquello renovador, excepcional, que se desvía, fruto de las continuas negociaciones de los significados de seres que se exponen en el mundo. Por consiguiente, las narraciones materializarían la productividad en la tarea de hacer la vida, puesto que no están sumidas en la abrumadora finitud y contingencia, dando un respiro al ser humano en su vulnerabilidad, al constatar que puede dar sentido a sus proyectos-trayectos.

Por otro lado, ellas representan el espacio de “las conclusiones a las que el narrador pretende apuntar a través de lo dicho. No se trataría forzosamente de las conclusiones a las que quiere llevar a su interlocutor, sino las que presenta como finalidad de su enunciación”<sup>75</sup>.

De este modo, en y desde las narraciones se establecen espacios donde se cuestionan los significados que circulan y que sustentan nuestras subjetividades e identidades, en ellos se demanda la revisión de su validez y la constatación que aquello que se problematiza corresponde realmente a algo que estaba aporaleado.

En consecuencia, la narración aparece como la localización “de debate y de confrontación de subjetividades, por tanto de significantes”, puesto que resulta

---

<sup>74</sup> MARINAS, J. M. (1995). Estrategias narrativas en la construcción de la identidad, op.cit., p.112

<sup>75</sup> ERLICH, F. (2007). La retórica argumentativa en el discurso político: análisis de textos orales y escritos. En A. Bolívar, *Análisis del discurso* (págs. 227- 246). Venezuela: Editorial CEC, p.233

inherente al acto de contar lo que le pasa, el ser humano estaría obligado a involucrarse en cuestiones argumentativas que el relato impone a los enunciados en que se configura<sup>76</sup>.

Consintiendo que las narraciones y en particular sus tropos, al proporcionar a los seres humanos la oportunidad de auto-modelar su trayecto vital, aportarían enunciados con pruebas probables. Implicando que el carácter ilocutivo explosiona en el fenómeno de decir lo que pasa de cierta forma, eligiendo signos y símbolos, que indiscutiblemente conllevarían dudas y ambigüedades. Pues, “la no presencia de constructos axiomáticos formalizados obliga al narrador a incluir en sus relatos enunciados para convencer al interlocutor de la pertinencia de su discurso, solo si se desea “un contacto intelectual”<sup>77</sup>.

En suma, todo lo expuesto implica valorar que la formación narrativa, con sus recursos incluidos, actuarían en un presente fugaz, como un espacio cóncavo-convexo entre el pasado y el futuro transitorio, por tanto, se verían afectados por esta misma premisa los ajustes pragmático ilocutivos, así como los criterios de validez que los regulan; obligando a estimar el consenso resultante como provisorio, instantáneo y constantemente sujeto a revisión y renovación.

Frente a esto, solo queda asumir que estamos históricamente condenados y condenadas a vivir nuestra historia. Por lo tanto, “el análisis mediante cartografías adecuadas sigue siendo una prioridad crucial”<sup>78</sup>.

---

<sup>76</sup> DUCROT, O. (1994). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette, p. 149

<sup>77</sup> PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Editorial Gredos, p.48

<sup>78</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*, op.cit., p.30

### **1.3 SUBJETIVIDADES**

Al pensar la narración como materialización del testimonio existencial del ser humano, cuya forma y contenido se configura en la trama de lo dado y de los intersticios no dados, ofreciendo la posibilidad de otras construcciones, establecemos como horizonte que la estructura ser-mundo se construye socialmente. Conformándose en un fenómeno que posee facticidad objetiva y una materialidad que anuncia a su vez un significado subjetivo.

Este carácter dual de la narración se condice con el carácter también dual de la estructura ser-mundo, ya explorada por varios pensadores y cuyas premisas coinciden en que la producción de discursos y en particular las narraciones, darían cuenta de las distintas y polifónicas producciones de subjetividades, es decir, las recreaciones de significados en las variadas interacciones con el universo simbólico en el que habitamos.

Localizaciones en las que se han sedimentado una serie de empotrados que sujetan al ser humano en su formación como tal. Distintas maneras de percibir, sentir, pensar, saber y accionar.

Estos planteamientos no encuentran mayor resistencia al momento de ofrecerlos como argumentos en una discusión. Existiendo cierto consenso en que la estructura mundo-ser es un fenómeno recursivo que implica concebir al ser humano en una dualidad paciente-actor. Desprendiéndose que ese sujeto se forma en esa acción recursiva.

Lo que lleva a admitir que el sujeto en cuestión posee herramientas y capacidades que le permiten reorganizar sus representaciones acerca de sí mismo, de los otros y sobre su posición. En y desde sus condicionantes, él tendría la responsabilidad de constituirse como un ser humano, por tanto, poner atención a sus formas de representar, simbolizar, comunicar, pensar y enunciar.

### 1.3.1 Externalización del ser

Cuando anunciamos la externalización del ser, nos referimos a otra forma de dar cuenta del fenómeno de subjetivación en el proceso de construcción social de la estructura ser-mundo. Una forma que intenta comunicar la experiencia de “mi vida”, misma que Ortega y Gasset asumió como la pregunta inherente del saber humano. Mi vida, entendida en la presunción que

“El mundo exterior no existe sin mí pensarlo, pero el mundo exterior no es mi pensamiento, yo no soy teatro ni mundo -soy frente a este teatro, soy con el mundo-, somos el mundo y yo [...] Pero yo no soy un ser substancia ni el mundo tampoco -sino que ambos somos en activa correlación; yo soy el que ve el mundo y el mundo es para mí. Si no hay cosas que ver o pensar e imaginar, yo no vería, pensaría o imaginaría- es decir, yo no sería”<sup>79</sup>.

Claramente esta relación denuncia una condición activa del ser, ya que al tratarse de “mi vida”, nadie puede hacerlo por mí, correspondiéndose con una materialidad abrumadora e ineludible. Un devenir tangible, en que “el hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza, no es, por lo tanto, más que el conjunto de sus actos, nada más que su vida”<sup>80</sup>, es decir, una existencia en situación.

La confiabilidad descansa en la idea que la construcción de la vida humana no se limita en usufructuar de las cosas (materiales e inmateriales) que están presentes en el mundo, sino más bien que en la medida que se construye el mundo se dejan cosas que tienen mayor permanencia que la propia vida, como forma de materializar la flexibilidad de ese mundo, su transformación y re-ubicación.

Hablamos de un actuar en su sentido de tomar una iniciativa, comenzar y gobernar al poner algo en movimiento. Un comienzo que no sería el mismo del

---

<sup>79</sup> ORTEGA & GASSET, J. (1966). ¿Qué es filosofía? En J. Ortega & Gasset, *Obras Completas* (págs. 401-404). Madrid: Revista de Occidente, p. 402

<sup>80</sup> SARTRE, J.-P. (2001). *El existencialismo es un humanismo*. Madrid: Quinto sol, p. 56

mundo, pues “no es el comienzo de algo, sino de alguien que es un principiante por sí mismo”. Este hecho conlleva a esperar del ser “algo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable”, situación que es posible por el hecho que cada ser humano es único, en términos que “nadie estuvo allí antes que él”<sup>81</sup>.

Entendiéndose en este contexto, el discurso sobre la distinción, que sería:

“la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales. Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: “¿Quién eres tú?”. Este descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos”<sup>82</sup>.

Así, según Arendt, solo en la co-participación del discurso y la acción se apreciaría en el ser su rol revelador, señalando a un sujeto “a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer”<sup>83</sup>.

En otras palabras, desde la misma localización, tal agencialidad y pluralidad del ser se ubicaría en el fenómeno de la subjetividad, así toda redención de este, sumada a su esperada contribución a la renovación, ocurriría a partir de ser testigo de su existencia anunciada en lo social, a los otros, siendo el acto y el discurso el lugar desde y en el cual se renueva lo dado, mismo que descansaría en la subjetividad.

Esta noción llevaría a contemplar los procesos internos, psíquicos, reflexivos o de sujeción, que se dan cita en el ser humano; una cita obligada, en la abrumadora presencia de condicionantes simbólicos que dirigen sus representaciones de la estructura ser-mundo. De esta forma, consentimos en

---

<sup>81</sup> ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit., pp. 201-203

<sup>82</sup> IBÍDEM

<sup>83</sup> IBÍDEM

adscribirnos a que esta pluralidad, además de la acción-discurso concomitante, estarían marcadas por la presencia de variados y no menos conflictivos procesos de apropiación, y a su vez, de sabotaje de las representaciones.

Desde la perspectiva de Bruner, se argumenta que,

“la cultura, asimismo, nos procura guías y estratagemas para encontrar un nicho entre la estabilidad y el cambio: exhorta, prohíbe, tiente, deniega o recompensa los compromisos emprendidos por el Yo. Y el Yo, utilizando su capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, rehúye o abraza o reevalúa y reformula lo que la cultura le ofrece”<sup>84</sup>.

Frente a esto, Jodelet sostiene que lo importante en este proceso, que no tiene nada de apaciguador, es “distinguir las representaciones que el sujeto elabora activamente de las que el mismo integra pasivamente, en el marco de las rutinas de vida o bajo la presión de la tradición o de la influencia social”. En consecuencia, lo relevante es el análisis de las representaciones con sus correspondientes factores emocionales, identitarios y su toma de posición, ligada al lugar social y configuradas por su corporeidad<sup>85</sup>.

Estableciéndose, que la externalización de la subjetividad, da cuenta más bien de procesos y efectos de los fenómenos que ocurren en el ser humano, en su ambivalente y compleja subordinación y en su auténtica manifestación existencial. Especialmente, en la deconstrucción y en la persistente sospecha en el examen de que es lo propio y lo dado, especialmente si se habita en narrativas que hacen un llamamiento a la autonomía y la libertad del ser humano, como condiciones inherentes en su formación como tal.

Por lo tanto, la subjetivización viene a ser una morada en que se podría apreciar la continua tensión entre saberse, mismos que se re-crean cuando “el

---

<sup>84</sup> BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p. 110-111

<sup>85</sup> JODELET, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Connexion*, 1(89), p. 37

individuo “asume” el mundo en el que ya viven otros”, dejando como margen de originalidad y autenticidad<sup>86</sup> que ese “asumir, es de por sí, en cierto sentido, un proceso original para todo organismo humano, y el mundo, una vez “asumido”, puede ser creativamente modificado o (menos probablemente) hasta re-creado”<sup>87</sup>.

Desprendiéndose, que la subjetividad sólo es en la medida contradictoria de la internalización de lo ya dado, en el grado de empantanamiento en el mundo de la vida que posibilita que ese mundo sea propio o más claramente, ser parte de ese mundo. Una pertenencia que se requiere ante la posibilidad de existir.

De esta forma, habría que comprender la subjetividad como el fenómeno que anuncia como el sujeto se ubica respecto de las situaciones y acontecimientos, de la manera en que actúa “(lo que hace con lo que de él se ha hecho, el carácter reflexivo del sujeto)”, es decir, como el sujeto ha sido afectado pasiva o pasionalmente, en momentos simultáneos de afectación, reflexión y acción<sup>88</sup>.

En cuanto a la afectación, no se despiertan dudas, es más, ésta parece ser inmanente a la condición vulnerable del ser humano, en la novedad de la experiencia. Lo que complica la presunción de la renovación y re-creación de la estructura ser-mundo es la reflexión y la acción, por cuanto sabemos que “la

---

<sup>86</sup> ¿En qué sentido hablamos de lo auténtico? Lo hacemos desde las reflexiones heideggerianas, que dan cuenta de aquello que no se ha tomado en forma servil e irracionalmente. Servil a cualquier finalidad que se origina en el adiestramiento o en la habladería. De este modo, la autenticidad hace referencia a una coincidencia entre el saber y el ser que lo constituye. Un ser que en sus modos de existencia singulares, históricos, en constante transformación, daría cuenta del proceso de ser humano. Entendiendo, que la inautenticidad se constituiría al vegetar formar universales, impuestas, que no se nutren de la experiencia propia, sino de la de otros ausentes, que son definidos como pastores que dirigen los proyectos hacia formas particulares de ser humano, por tanto, el ser no viviría a riesgo propio, no se expondría porque temería el peligro y la carga de la incertidumbre, seguiría al pastor y con ello tendría la buena conciencia de rebaño, sintiendo una profunda paz y alegría por la autodimensión del propio testimonio. HEIDEGGER, M. (1974). *Ser y tiempo*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.

<sup>87</sup> BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. p. 165

<sup>88</sup> PAZOS, A. (2004). Narrativa y subjetividad. A propósito de Lisa, una "niña española". *Revista de Antropología Social*, 13, p. 66

realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización” y más allá de esto, “se reafirma continuamente en la interacción del individuo con los otros”. De este modo, la estructura ser-mundo “internalizada originariamente por un proceso social, así también se mantiene en la conciencia por procesos sociales”<sup>89</sup>.

Surgiendo algunas preguntas, ¿es viable pensar en de-construcción, sabotaje, re-creación, transformación de la estructura ser-mundo ya construida?. Y si es posible ¿en qué espacio se daría, asimismo, cómo se interrelacionarían esos espacios: personal, social; o de otra forma: psíquico-social-cultural? Además, ¿por qué se presupone que formarse como ser humano implica transformar, agenciar, actuar, reflexionar, especialmente si consideramos que ese reflexionar está sujeto a formas ya dadas, socialmente legitimadas y cuya legitimación posibilita su existencia?

Por otra parte, ¿cómo habitar narrativas que simultáneamente debemos dejar, es decir, como formar subjetividades que necesariamente deben guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida?, en fin ¿cómo ocuparse de sí mismo manteniéndose sujeto al otro en cuya alteridad existo?

### **1.3.2 La experiencia del sí: experiencia de sujeción**

En este acápite, el interés es ir delimitando nuestra temática, que en un principio podría apreciarse como amplia. Así, buscamos cercar la realidad que se conforma en torno a las subjetividades en las identificaciones o posiciones que habita el ser humano, por tanto, limitar aquello que implica la identidad, el cuerpo y la sexualidad.

En este marco, las preocupaciones de Foucault<sup>90</sup> en su texto: “Las tecnologías del yo” resultan reveladoras, especialmente sus cuestionamientos,

---

<sup>89</sup> BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*, op.cit., p. 184

<sup>90</sup> FOUCAULT, M. (2000). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.



que se erigen en torno a la problemática de cómo el ser humano sabe sobre sí respecto a lo que está prohibido, a aquello a lo que debe renunciar de sí para sintonizar con lo socialmente definido. Ideas a las que contribuyen las reflexiones de Butler en torno al devenir subordinado del ser humano.

En detalle, Foucault se pregunta (en el marco de la racionalidad y regulación del comportamiento y la acción) a qué aspectos debe renunciar el yo, o en términos butlerianos, que debe reprimir. Una prohibición, que como bien lo demuestra él, exigiría un conocimiento de sí. Entendiendo que ese saber de sí mismo habita en “juegos de verdad específicos, relacionados con técnicas específicas que los hombres utilizan para entenderse”<sup>91</sup>.

Tal reflexión la asume elaborando una tipología de las tecnologías, que van desde las de producción, pasando por las del sistema de signos y del poder, hasta las tecnologías del yo, que serían las que le permiten al sujeto hacer por cuenta propia y/o con colaboración de los otros “cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”<sup>92</sup>.

Desde la perspectiva arendtiana, esta tecnología del yo sería el procedimiento por el cual el ser humano se singulariza como el héroe de una historia, entendiendo que todo ser se inserta en una trama de relaciones humanas, que en el caso de la acción-discurso produce la historia de ese ser, una historia en que él no es autor, sino actor y agente, más claramente, estas tecnologías permitirían que el ser se revele, se constituya en el héroe en el escenario de lo ya dado, en la institucionalización, en la habituación.

Obviamente, en el contexto en que la factibilidad de convertirse en héroe o heroína en la trama del mundo social ocurre por la inherente condición de pluralidad del ser humano. Pluralidad que se entiende en el terreno de la acción-

---

<sup>91</sup> IBÍDEM, p. 47

<sup>92</sup> IBÍDEM, p. 49

discurso, en respuesta a la interrogante por el quién del ser humano, que converge en Arendt al indicar que “en el hombre, la alteridad que comparte con todo lo que es, y la distinción, que comparte con todo lo vivo, se convierte en unicidad, y la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos”<sup>93</sup>.

Sin embargo, desde el pensamiento de Braidotti, esta pluralidad anunciada no sería suficiente para la subversión de la identidad y subjetividad fundada, ya que retomando el pensamiento de Foucault, el asunto del poder está siempre presente, especialmente cuando se aplica en la vida cotidiana que categoriza al ser humano cuando “le asigna su propia individualidad, lo ata en su propia identidad, le impone una ley de verdad sobre sí que está obligado a reconocer y que otros deben reconocer en él”, generándose una lucha contra la sumisión, es decir, la subjetividad contra la sujeción<sup>94</sup>.

Un “poder pastoral” que implica en la actualidad la salvación tanto individual como del rebaño a través del sacrificio, -que se materializaría en el logro de cierto tipo de bienestar, salud, riquezas y otra serie de objetivos universales-, conformándose este poder en la medida que se accede al interior de cada ser, de su testimonio, en la revelación de su alma, de sus secretos, lo que conlleva a una confesión<sup>95</sup>, implicando conocimiento de la conciencia y habilidad para dirigirla. Es decir, sustentada en la verdad del individuo mismo<sup>96</sup>.

---

<sup>93</sup> ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit., p. 200

<sup>94</sup> FOUCAULT, M. (2001). El sujeto y el poder, op.cit., p. 245

<sup>95</sup> Lo que nos mueve a mirar reflexivamente lo que Butler intenta analizar desde su óptica de performatividad, en que “...salir del armario y manifestar la homosexualidad públicamente forma parte del significado cultural y político de lo que es ser homosexual: la expresión del deseo propio y su manifestación pública son esenciales al deseo mismo, que no puede sostenerse sin esta verbalización y exteriorización, de modo que la práctica discursiva de la homosexualidad es indisoluble de la homosexualidad.” BUTLER, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis . p. 183

<sup>96</sup> FOUCAULT, M. (2001). El sujeto y el poder, op.cit., pp. 245-247

Atisbándose que las relaciones de poder conforman un espacio para pensar la experiencia de sí, puesto que el poder es en la medida de la existencia de seres libres. Una propuesta que se constituiría en la universalidad de dos condiciones existenciales: el poder y la libertad. Foucault lo explica de la siguiente manera, “si uno de los dos estuviese completamente a disposición del otro y se convirtiese en una cosa suya, en un objeto sobre el que se puede ejercer una violencia infinita e ilimitada, no existirían relaciones de poder”<sup>97</sup>.

Declarando que si existe esta libertad, existe la posibilidad de resistencia, sea en las formas que adopte, o de alguna otra manera. Al concebir la resistencia podemos entonces consentir que existen relaciones de poder propias de una condición de libertad. En este contexto, nos preguntamos, ¿cómo se daría esa resistencia, esa re-significación o el contra-discurso inverso?

Foucault aprecia que la acción de franquear y desbordar las representaciones por el lado de la finitud, posibilitaría el surgimiento de las “funciones portadoras de sus normas, los conflictos cargados de reglas y las significaciones que forman sistema, el hecho desnudo de que pudiera haber un sistema (así, pues, significación), regla (en consecuencia, oposición), norma (por tanto, función)”<sup>98</sup>.

Originándose una localización, en que la representación permanecería

“en suspenso, al borde de sí misma, abierta en cierta forma sobre la cerradura de la finitud, dibujándose las tres figuras por las que la vida, con sus funciones y sus normas, viene a fundarse en la repetición muda de la Muerte, los conflictos y las reglas, en la apertura desatada del Deseo, las significaciones y los sistemas en un lenguaje que es, al mismo tiempo, Ley”<sup>99</sup>.

---

<sup>97</sup> FOUCAULT, M. (1994). *Hermeneutica del sujeto*, op.cit., p.128

<sup>98</sup> FOUCAULT, M. (1968). *La palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, op.cit., p. 363

<sup>99</sup> IBÍDEM, p. 265

En estas referencias podemos vislumbrar ciertas respuesta a nuestras interrogantes, es decir, de cómo se conforma la resistencia, una respuesta que más que nada persigue distanciarnos de cierto de grado de esencialismo que podemos apreciar en la premisa en torno a la co-existencia de poder-resistencia, en el supuesto universal de la condición de libertad del ser humano.

Puesto que, aunque puedan apreciarse ciertas condiciones universales, ella debe ser valorada solo como una referencia y no como respuesta final a una interrogante, ya que desde nuestro punto de vista, lo relevante sería lo específico de aquella tensión poder-resistencia, pues como bien lo señala Cassirer, “la definición del hombre por Aristóteles como animal social no es suficientemente amplia; nos ofrece un concepto genérico pero no la diferencia específica”<sup>100</sup>.

En esta línea, la perspectiva de Haraway, nos parece también un aporte relevante en la búsqueda de respuestas en torno a la “des-sujeción”, en especial desde y en su concepto de difracción, mismo que es concebido como producto de “modelos de diferencia”<sup>101</sup>, un tropo que sería más eficaz desde la perspectiva de la pensadora, de lo que propone la reflexibilidad, el sabotaje, la performatividad o la connotación del fenómeno de la agencialidad en la dialéctica objetividad-subjetividad en la empresa de resistencia.

Un modelo de diferencias que es posible en y desde una localización, que no se propone elaborar un listado de adjetivos o etiquetas, tampoco es la concreción de la abstracta descontextualización. “La localización es el juego - siempre finito, parcial y cargado- entre delantero y trasero, texto y contexto”<sup>102</sup>.

Resultando que estas estrategias: difracción y localización, serían las formas de dar cuenta de esta especificidad que queda olvidada en las narrativas

---

<sup>100</sup> CASSIRER, E. (1945). Antropología filosófica. Una introducción a una filosofía de la cultura, op.cit., p.190

<sup>101</sup> HARAWAY, D. (2004). *Testigo\_Moderato@ Segundo\_Milenio. Hombrehembraç\_Conoce\_Oncorotón*. Barcelona: Editorial UOC, p. 58

<sup>102</sup> IBÍDEM, p. 54

universalizadas que con una supuesta modestia intentan ocultar la intención de esencializar. En cuyo caso, la respuesta más útil es la parcialidad, puesto que “la visión doble es crucial para investigar sobre las relaciones de poder y las normas asentadas en el corazón de los procesos de construcción del sujeto”, desprendiéndose, la importancia de los tropos, que por ser un recurso que potencia un pensamiento ayudaría a “recordar que podríamos ser de otra manera: es más, aún podríamos serlo por una simple cuestión de hechos encarnados”<sup>103</sup>.

Coincidimos en que la subjetividad sería un espacio del ejercicio del poder, en que se dan cita fenómenos y significaciones que intentan modificarse mutuamente, implicando siempre un disenso. Así, la resistencia se potenciaría en la valoración positiva de “la naturaleza escindida de la subjetividad”, que implicaría valorar la potencia de la visión de los sujetos como configuraciones, tramas afectivas, positivas y dinámicas, constituyendo una estructura nómade<sup>104</sup>.

En esta línea, podríamos decir que

“somos transformadores de energía intelectual, procesadores de las “percepciones” que estamos intercambiando. Estas percepciones no han de pensarse como algo que nos sumerge en nuestro interior, en una mítica reserva “interior” de la verdad. Por el contrario, han de contemplarse como algo que nos propulsa en las múltiples direcciones abiertas por una serie de experiencias extratextuales. Pensar es vivir en un grado más elevado, a una velocidad más acelerada y de un modo multidireccional”<sup>105</sup>.

Aun cuando vislumbramos en el discurso de Braidotti, así como en el de Foucault, Butler y otros más, ciertas referencias a universalismos de la

---

<sup>103</sup> IBÍDEM, p. 58

<sup>104</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*, op.cit., p.

20

<sup>105</sup> IBÍDEM, p. 23

condición humana, estas aluden más bien a condiciones posibilitadoras, abiertas, inconclusas, materiales y móviles. Es por ello que están presente en estos hilos discursivos, que intentan conformar una trama que conforme un escenario pertinente para enfatizar la relevancia de los procesos de subjetivación e identidad en una población desvalorizada y excluida.

En este marco, Foucault, Haraway y Braidotti, nos ofrecen la localización como posible en la experiencia del sí mismo, como espacio de resistencia y/o sabotaje, implicando “un proceso de toma de conciencia que requiere un despertar político y, de ahí, la intervención de los otros”. Ella consistiría en “trazar cartografías del poder basadas en una forma de autocrítica donde el sujeto elabora una narrativa crítica y genealógica de sí”, en el supuesto que el sí mismo es en una relación que implica la dependencia del escrutinio externo<sup>106</sup>.

Esto significa para Braidotti conformar análisis “encarnados”, es decir, figuraciones que anuncien “cartografías materialmente inscritas en el sujeto”, cuyos sentidos se originan en ejercicios “de autorreflexión y no una relación parasitaria en un proceso de metaforización de los “otros”. Una actividad que implica la interacción en una red social de intercambios<sup>107</sup>.

Desde esta idea, esta pensadora propone el sujeto nómade, al igual que Haraway propuso el cyborg, como otros propusieron la figura queer, en que todos “funcionan como personajes conceptuales”, representando ilustraciones que “encarnan materialmente las etapas de la metamorfosis que experimenta una posición del sujeto hacia todo aquello en lo que el sistema falogocéntrico no quiere que se convierta”. Donde todos ellos dependen de las propias localizaciones y de la perspectiva situada. Concibiéndose en el horizonte de Braidotti, como una forma “encarnada e inscrita en el sujeto de materialismo corporeizado”<sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> IBÍDEM, p. 36

<sup>107</sup> IBÍDEM.

<sup>108</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*, op.cit., p.

Materialismos corporeizados que darían la forma y el contenido en la “cualidad indispensable del héroe” que se halla “en la voluntad de actuar y hablar, de insertar el propio yo en el mundo y comenzar una historia personal”, valor que esta necesaria o incluso primordialmente relacionado con la voluntad de sufrir las consecuencias. Una audacia que “se encuentra ya presente al abandonar el lugar oculto y privado y mostrar quién es uno, al revelar y exponer el propio yo”, cuyo alcance se valora en su existencia para que sea posible la acción y el discurso”<sup>109</sup>.

Constatando que tales tropos, figuraciones y desvíos de lo dado surgen en la medida de comprobar que no se puede discutir que una parte importante de la psique acepta estar subordinada en la búsqueda de visibilidad y de aceptación social, lo que influye en la valoración del papel e impacto del imaginario social, “como un proceso de flujos bidireccional entre una subjetividad nómada y un campo reticular de actualizaciones sociales de deseos potencialmente contradictorios”<sup>110</sup> que adoptan el carácter heterogéneo, sobre todo contradictorio, no obstante, formidables.

“Las identificaciones inconscientes juegan el papel de imanes, de piezas fundamentales o de pegamento. Sin embargo, también pueden convertirse en igualmente activas en los procesos de resistencia a los roles y a las normas sociales. Una estrategia política de mimesis”<sup>111</sup>

---

<sup>109</sup> ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit., p. 210

<sup>110</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*, op.cit, p. 34

<sup>111</sup> “La mimesis de la praxis nunca es reproducción y reflejo servil de la realidad, sino representación de circunstancias individuales (ficticias o no) en la que se resalta la significación y validez”. Es decir, “el destino y el conflicto que viven Antígona o Edipo es siempre más que la problemática de estas figuras literariamente individualizadas, es más, sólo es artísticamente válida su dramatización en cuanto su alcance rebase la individualidad” SPANG, K. (1984). Mimesis, ficción y verosimilitud en la creación literaria. *Anuario filosófico* (17), p.156. “La mimesis, sería la capacidad del lenguaje para ir más allá de sí mismo, y especialmente de la dimensión ontológica-referencial”, en que su interpretación buscaría “desplegar el mundo de su referencia en virtud de su disposición” RICOEUR, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta, p.298

afirmativa feminista precisa de las estructuras infinitamente abiertas del inconsciente como un elemento que puede ser movilizado con el fin de facultar al sujeto para que se distancie de los modelos socialmente impuestos. Los deseos son políticos y la política comienza con nuestros deseos”<sup>112</sup>.

Al respecto, Butler parece pensar que el “sujeto no sólo se forma en la subordinación, sino que ésta le proporciona su continua condición de posibilidad”, implicando que la experiencia de sí, la revelación de sí emerge en la negación de la condición de dependencia, misma que le confieren la propia posibilidad. Siendo la verdadera amenaza la negación de dicha condición, es decir “la búsqueda inconsciente de la propia disolución mediante repeticiones neuróticas que re-signifiquen las situaciones primarias que no solo se niega a ver, sino que, si desea seguir siendo él mismo tampoco puede ver”<sup>113</sup>.

Una paradoja que Butler intenta subvertir asumiendo la ambivalencia en la constitución del sujeto y valorando como potencia la propia subordinación. En otras palabras, negando la ilusión de la constitución de una subjetividad no sujeta a lo dado, ya que sin esa sujeción no se configura su posibilidad.

Lo que propone es no oponerse u ocultar esta circularidad, situando al relato como fenómeno que conseguiría superar este impase, pues la narración por su carácter discontinuo hace pensar en una presuposición que se restituye, siendo clave la condición de presuposición.

En palabras de Butler, sería “en el mismo acto por el cual reproduce las condiciones de su subordinación, el sujeto ejemplifica la vulnerabilidad temporal inherente en ella, concretamente a las exigencias de su renovación”, en la interrelación de la trama episódica y figurativa se anuncia “el poder que es condición del sujeto y que es por fuerza distinto del poder que se dice que

---

<sup>112</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*, op.cit., p. 60

<sup>113</sup> BUTLER, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, op.cit., p. 18



ejerce el sujeto”, apreciándose en el relato y sus figuras relaciones discontinuas de poder<sup>114</sup>.

Siguiendo en esta línea, lo que Butler presupone es que ese poder no se transfiere tal cual, sino que conlleva modificaciones que pueden acabar convirtiéndose en un poder que actúe en contra de lo presupuestado. Situación propia de la ambivalencia que de hecho supone la simultaneidad de la resistencia como recuperación de poder, al tiempo que esta recuperación sea una resistencia. En otras palabras, el poder que forma al sujeto y el propio poder del sujeto se constituyen en una ambigüedad irresoluble.

En y desde esta ambigüedad, la performatividad<sup>115</sup> vendría a aprovechar ese espacio, ese intersticio que existe en el devenir, que “no es un asunto sencillo ni continuo, sino una práctica incomoda de repetición, llena de riesgos, impuesta pero incompleta, flotando en el horizonte del ser social”<sup>116</sup>.

En este marco, Butler valora la performatividad, entendida como modalidad específica de poder y como discurso, mismo que es definido como “un conjunto de cadenas complejas y convergentes cuyos "efectos" son vectores de poder. En este sentido, lo que se constituye en el discurso no es algo fijo, determinado por el discurso que llega a ser la condición y la oportunidad de una acción adicional”, básicamente, por la historicidad y materialidad en que alojan su propia vulnerabilidad, que “requiere e instituye un “exterior constitutivo”: lo indecible, lo inviable, lo inenarrable que asegure (y que, por lo tanto, no siempre logra asegurar) las fronteras mismas de la materialidad”<sup>117</sup>, de ahí que la performatividad se configura tanto en la reiteración como también en la exclusión.

---

<sup>114</sup> BUTLER, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, op.cit., pp. 26 y ss.

<sup>115</sup> Que según la interpretación de Butler, implica que el discurso hace en la medida que dice.

<sup>116</sup> IBÍDEM, p. 41

<sup>117</sup> BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires : Paidós, p. 267

Específicamente, en el campo de los cuerpos que es desde donde se construyen las subjetividades, como “exclusiones que amenazan la significación constituyendo sus márgenes abyectos o aquello que está estrictamente forcluido: lo invivable, lo inenarrable, lo traumático”<sup>118</sup>.

Con ello, Butler, intenta consentir una estrategia diferente, al proclamar que el potencial subversivo se configura en una reapropiación de los propios códigos existentes, particularmente, en torno a la población LGTB, haciendo referencia a los códigos insultantes, según intenta desarrollar en la noción de queer. Este concepto, como otros, serían un intervalo de recodificación y resignificación, un intersticio que otorga margen de agencialidad entre las palabras y sus efectos performativos, originándose un espacio de resistencia y confrontación en los discursos dominantes.

En ese marco, la subversión performativa, entendida con mayor profundidad como una “práctica reiterativa y alusiva mediante la que el discurso produce el efecto de lo que nombra, y como aquello que describe las relaciones que están implicadas en aquello contra lo que se está”. Dando a entender que también esta acción es ambivalente, pues “implica que, en el discurso político, los términos de resistencia y sublevación son generados en parte por los poderes a los que resisten o se oponen”<sup>119</sup>.

Valoramos en este intento un matiz subversivo, atractivo y reflexivo, en un esfuerzo por buscar una correspondencia entre lo psíquico y lo social, tal intento lleva a Butler a internarse en la figura de la melancolía, la ambivalencia y la cólera, como mecanismo de poder en los procesos de sujeción. Mismos que se materializarían en actos performativos, cuyo éxito, siempre provisional, como bien lo recalca, se debe a que

“la acción se hace eco de acciones anteriores, acumulando la fuerza de la autoridad por medio de la repetición o de la citación de un

---

<sup>118</sup> IBÍDEM, p. 268

<sup>119</sup> BUTLER, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. op.cit., p. 35

conjunto de prácticas anteriores de carácter autoritario. No se trata simplemente de que el acto de habla ocurra dentro de la práctica, sino que el acto mismo es una práctica ritualizada. Esto significa que un performativo “funciona” en la medida en que al mismo tiempo saca partido de -y enmascara- las convenciones constitutivas que lo movilizan. En este sentido, ningún término ni ninguna afirmación pueden funcionar performativamente sin acumular y disimular simultáneamente la historicidad de la fuerza”<sup>120</sup>.

Destacándose, que lo performativo apunta hacia un referente que no se puede capturar, constituyéndose en su posibilidad de abrir nuevas rearticulaciones. Mismas, que se logran porque “el acto de habla es un acto corporal, y que la fuerza del performativo nunca se puede separar completamente de la fuerza corporal”<sup>121</sup>.

Entendiendo, que la función performativa es en la medida que asume un sentido extra-ordinario para interpelar aquello sedimentado, habituado y lo dado como sentido común, en otras palabras, la fuerza de lo performativo es en la medida que se sustenta en lo establecido, conllevando desde la perspectiva de Derrida, la realización de un ejercicio de des-contextualización, de re-ubicación o como muchos lo llaman de re-localización, mostrando la capacidad de valorar y percibir nuevos contextos.

En detalle, Derrida, a través de su conceptualización de la de-construcción argumentaría que las acciones de inversión y desplazamiento de un orden conceptual que ha subordinado, excluido y ocultado su fuerza generativa subversiva, se plasmaría en una “libertad injertada” en lo que ha existido en la vieja estructura conceptual. La de-construcción aseguraría una adherencia indispensable para una intervención<sup>122</sup>.

---

<sup>120</sup> IBÍDEM, p. 91

<sup>121</sup> IBÍDEM, p. 124

<sup>122</sup> DERRIDA, J. (2001). Firma, acontecimiento, contexto. En J. Derrida, *Márgenes de la filosofía* (págs. 347-372). Barcelona: Paidós, p. 372

En este horizonte, lo performativo posee manifiestamente un perfil convencional, es decir, debe ser re-creado para que sea eficaz, pues el ser repetido en otros contextos asume una condición impensada y distinta. Puesto que como bien lo señalan Wilson y Speber, el contexto es una construcción que intenta cercar un escenario que posibilita relevar los elementos que se consideran relevantes<sup>123</sup>.

En este sentido, el contexto obedece a propósitos de subversión, lo que nos hace pensar que lo ilimitado del contexto significa obviamente que este se fabrica, y por tanto, los contextos no vienen dados de forma unitaria, sino que están sujetos a una revisión y re-creación infinita. Es esta cualidad del contexto re-creado, acorde a los elementos que se desean poner en escena lo que constituye la performatividad, la cual, desde nuestro punto de vista, logra fuerza y efectividad, puesto que en su trama perturban y exceden los contextos autorizados de los cuales ha surgido.

Así, podemos comprender que cuando se anuncia el poder performativo del insulto es porque éste

“consiste precisamente en su habilidad para establecer un sentido práctico del cuerpo, no sólo un sentido de lo que es el cuerpo, sino cómo puede o no negociar el espacio, su “localización” en términos de coordenadas culturales vigentes. El performativo no es un acto singular utilizado por un sujeto ya establecido, sino una de las formas potentes e insidiosas en que el sujeto es llamado a devenir un ser social desde lugares sociales difusos y es insertado en lo social por medio de un conjunto de difusas y poderosas interpelaciones”<sup>124</sup>.

No obstante, en esta propuesta nos queda un sabor agrídulce, ambivalente, como la ambivalencia que asume Butler en la configuración de las subjetividades. Agrídulce, pues se aprecia a un sujeto sometido a supuestas

---

<sup>123</sup> WILSON, D., & SPERBER, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, VII, 237-286

<sup>124</sup> BUTLER, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*, op.cit., p. 256

formas abrumadoras, irresistibles, ineludibles para su existencia (que Butler asocia al tropo de la carga), quién la mayoría de las veces denota un “fracaso de la identidad”, con lagunas y lapsus, puesto que se asienta en una práctica opresiva que conllevaría un sufrimiento en el intento de hacerse de una imagen coherente, pero autoritaria de sí mismo. Quedando claro, rasgos pesimistas de la subjetividad, una visión cínica y triste del sujeto, para quien la melancolía, la ambivalencia y la cólera son inexcusables.

Considerando que lo común dentro de la diversidad de estos hilos discursivos es lo que Fink denomina la “cognoscibilidad de la existencia consigo mismo”, que incluiría toda una “gradación de experiencias existenciales entre ocultamiento elemental y agudísimo a estar expuesto”. Opuestos que “se entrelazan y compenetran de un modo peculiar”. Así, en la acción recíprocamente condicionada de exponerse y ocultarse, sería necesario tener “un ojo más” como el hijo de Layo”<sup>125</sup>. Un ojo más que se configura en resistencias, contra-discursos, en performatividades, en explicitar localizaciones, situaciones, y dejar hablar al cuerpo en las agotadoras prácticas de objetivación-subjetivación.

Pazos, en un intento de sobrevolar esta paradoja y ambivalencia, propone poner atención a la subjetividad en la relación con los otros, en y desde una conversación implicada, dejando de lado la reificación de lo socio-cultural, y de esta forma acceder a problemáticas que posibilitan renovación o transformación<sup>126</sup>.

En el marco del abandono de las reificaciones culturalistas y sociales, los procesos más cotidianos o más cercanos harían posible cercar esa sociedad objetiva, así, sus normas, hábitos, sentido común, significados, representaciones y tipificaciones devendrían con menor fuerza. Este nivel más micro, igualmente

---

<sup>125</sup> FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 24

<sup>126</sup> PAZOS, A. (2005). El otro como sí-mismo. Observaciones antropológicas sobre las tecnologías de la subjetividad. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1-17. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1382245>, p. 4

demandaría un incremento de las complejidades, en que sería inevitable que “el cuerpo de los “otros” contraataque [...] en una intensidad redoblada”<sup>127</sup>.

En suma, el cuerpo, sus deseos, dolores y frustraciones, así como la memoria, son una potencialidad, en esto pareciera que coinciden los autores convocados. Puesto que el cuerpo sería una zona opaca de referencia de la convención, estableciendo que la lucha “de una sociedad con su cuerpo está hecha de amor y de odio: de amor para ese otro que la sustenta, y de odio represivo para imponer el orden de una identidad”. Un cuerpo que huye de los simulacros que buscan aprehenderlo. Un cuerpo diseminado que posee un valor topográfico y canónico. Un cuerpo que es ficción<sup>128</sup>.

Recalcando la importancia primordial en el contexto de revelarse el ser, asumiendo su ambivalencia, unida en la trama corporal, encarnada, localizada, situada, parcial, sujeta, subordinada, sexuada, etc. Consintiendo que serían las habitaciones de la subjetividad. Una materialidad corporal irreductible a una esencia o a una cosa meramente biológica, sino, más bien, como un escenario complejo de fuerzas sociales y simbólicas profusamente construido.

---

<sup>127</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*, op.cit., p. 24

<sup>128</sup> VIGARELLO, G. (1982). Histoires des corps: entretien avec Michel de Certeau. *Esprit*, 172-190. En *Historia y Gráfica*, Julio-Diciembre de 1997. Traducción: Alejandro Pescador. En <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com.es/2010/07/michel-de-certeau-historias-de-cuerpos.html>, consultado el 7 de julio del 2012

## 1.4 IDENTIDAD

Al intentar comprender cómo distintas perspectivas intentan hacer frente a la ambivalencia en la constitución del ser, nos detenemos en aquella que nos habla de resistencia, performatividad y nomadismo, entrando en el campo de las estrategias utilizadas para mediar en el dilema, ya que todas, de alguna manera, proclaman una subjetividad que asume el desafío de abandonar alguna idea de estabilidad y esencia, para orientar la tarea a la formación del ser humano desde una identidad conformada por transiciones y sabotajes.

Esto indicaría que posee cierta unidad, una mismidad que transita por trayectos-proyectos que de alguna forma ya están definidos. No obstante, en el carácter ambivalente de la conformación del sujeto, esta mismidad está acompañada de la ipseidad, es decir, su identidad no concluida, puesto que ésta está en continua dislocación, de-construcción que le permitiría a este ser resistirse a la homologación inmovilizante.

De lo que se desprende, que en la actualidad la problemática no sería la ausencia de procesos y contenidos que sostengan las configuraciones identitarias, sino, más bien, la problemática estaría en vislumbrar con cierta claridad, cuáles son las resistencias que se configuran en la formación de un ser humano que se debate entre la necesidad de isomorfismos y la oportunidad de mantener posturas distintas a las convenciones establecidas.

“No hay procesos de identidad sin identificación previa. Por ello el valor estratégico de los relatos tiene que ver con la capacidad de producir no sólo identificaciones sino sobre todo des-identificaciones, esto es, revisiones reflexivas, -que producen nuevos relatos- de los repertorios heredados”<sup>129</sup>.

De esta manera, es presumible que el ser se forme atendiendo a la interacción entre lo socialmente dado y lo impredecible del aporte de cada cual,

---

<sup>129</sup> MARINAS, J. M. (1995). Estrategias narrativas en la construcción de la identidad, op.cit., p. 179

en cuya seno cobra relevancia la consideración sobre la necesidad y el deseo. Formas de vínculo que se ponen en acción y que van más allá de un ajuste estratégico en lo convenido, situación que se toma muchas veces como universal y omniabarcante, por tanto, inevitable, imponiendo una profundización en las tensiones y contradicciones que dificultan la generación de representaciones que posibilitan identidades más o menos referenciales.

Marinas, describe que la cuestión gravitante es la coexistencia de oposiciones insalvables, por ejemplo, una ética del triunfo y las demandas narrativas de solidaridad y cuidado, provocando una crisis en las representaciones, en que la discusión sobre ellos tiene una indiscutible dimensión política. Por lo que una revelación o performatividad implicaría el desmontaje de lo tenido por obvio, proponiendo nuevos nombres y por tanto, nuevas identidades o identidades transitorias.

Ello ocurriría por el hecho que los sujetos contemporáneos, “en sus posibilidades de autonomía, se definen entre escenarios y relatos múltiples”, por tanto, la cuestión de la identidad, como hemos ido perfilando en los acápites anteriores, se desplaza a un abordaje no sólo moral, sino hacia una perspectiva discursiva<sup>130</sup>. Aclarando Marinas que no se trata solo de un cambio analítico, sino de la concepción multi-referencial de identidad.

En profundidad, lo que se intenta argumentar es que el foco de interés se desplaza hacia “las dimensiones éticas y narrativas de sus procedimientos de construcción”, lo que actualmente pasa de una identidad “estante” a una “trasterminante”. Entendiéndose que su configuración transitiva serían los elementos en que cada sujeto reflexiona el orden social de ahí, dándole forma y contenido a la subjetividad que la sustenta<sup>131</sup>.

De esta manera, la identidad es abordada como un concepto, como fenómeno o como condición de la existencia humana, dependiendo muchas veces de la

---

<sup>130</sup> IBÍDEM, p. 177

<sup>131</sup> IBÍDEM, p. 178



disciplina y el horizonte del investigador que la acomete. Entre ellas y teniendo en cuenta nuestras posiciones y propósitos investigativos, nos inclinamos por aproximarnos a la identidad de manera general, aspecto que más adelante desarrollaremos con mayor detalle, como un proceso dinámico.

Tal caracterización sintonizaría con el afán de una exploración de diversos y polifónicos fenómenos y prácticas, así como de vislumbrar modelos velados de la estructura ser-mundo y avanzar en la comprensión de sus conexiones. Aunque, con ello nos enfrentemos a una serie de interrogantes, entre ellas, las implicancias de la dimensión relacional de la identidad, sobre todo si la asociamos a la ambivalencia propia de los procesos de subjetivación y a la concepción de localización en su configuración.

Demandándonos plantearnos por los procesos de aprobación y/o de construcción de identificaciones, en el que tienen grados de influencia el deseo, la necesidad, el miedo en y desde el cuerpo, lo que nos mueve a preguntarnos ¿cómo se puede conciliar la idea que existen ciertas identificaciones o posiciones, en resumen, rasgos identitarios que están presentes en un prologando espacio vital, con la concepción de nómade de las otras identificaciones?

En la misma perspectiva, ¿cómo innovamos identidades al alero de las opciones proporcionadas por nuestra localización contextual?; si configurar identificaciones transgresoras es una opción para posibilitar cambios sociales y culturales más colectivos, ¿cómo pasamos de esta particularidad a una colectividad y viceversa en la adscripción a estas identidades?; y por último retomando una pregunta de Lemke<sup>132</sup> ¿cuál es la política de la noción de

---

<sup>132</sup> LEMKE, J. (2012). Identity, Development, and Desire: Critical Questions. Obtenido de JayLemke online. University of Michigan: <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/Identity/identity1.htm>

Entendiendo, que la política es en la condición de pluralidad de la existencia humana. “La política trata del estar juntos, los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias.[...], por un lado, unir a los más diversos y, por otro, permitir

identidad y por tanto cómo se promueven los intereses de las comunidades y se reinscriben las relaciones de poder existentes?

Obviamente, estas interrogantes no serán respondidas en su totalidad en este acápite, aunque en su enunciación se desvela la intención de responderlas a lo largo de este trabajo. Así, nos abocaremos a enunciar algunas ideas en torno a la identidad que nos ayuden a comprender este fenómeno como una construcción relacional, sociocultural, ambivalente, transitoria y dinámica.

La idea es transmitir el interés y posibilidades que se despliegan desde los medios y formas de identificación en las prácticas sociales y culturales, especialmente, desde los contextos de educación formal. En particular, por la articulación entre aquellos que tienen como foco las identificaciones sociales y por otra parte, las identidades relacionadas con los contextos educativos, cuyo proceso intenta dar pistas en torno a las identidades, subjetividades y procesos de sentido y significación de seres que construyen una identidad de género o una orientación afectivo-sexual cuya identidad es transgresora de las convenciones y las normativas de las narrativas hegemónicas.

Tales orientaciones en los espacios educativos, como lo desarrollaremos en el último acápite, presuponen que las experiencias y su re-significación (por los cuales van construyendo y de-construyendo en esos espacios con sus respectivas narrativas-normativas) interfieren, posibilitan o sojuzgan tales

---

que figuras similares a individuos se distinguan las unas de las otras” (p. 45). Atendiendo a “que los hombres trataran entre ellos en libertad, más allá de la violencia, la coacción y el dominio, iguales con iguales, que mandaran y obedecieran sólo en momentos necesarios –en la guerra– y, si no, que regularan todos sus asuntos hablando y persuadiéndose entre sí” (p. 69), considerando que “una acción es política cuando engendra poder”, mismo que es entendido en la idea que “poder es construcción de mundo y sólo lo instauran los hombres en conjunto mediante los acuerdos entre ellos” (p. 166) ARENDT, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós. Todo esto se condice con la idea que “quienquiera que, por las razones que sean, se aísla y no participa en este estar unidos, sufre la pérdida de poder y queda impotente, por muy grande que sea su fuerza y muy válidas sus razones” ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit., 227

procesos, puesto que consentimos que dicha articulación sería una construcción dialógica de la identidad.

#### **1.4.1 Identificaciones dinámicas**

En estas identificaciones (o identidad, o constructo del “yo”, por lo cual los trataremos como términos similares), el sistema escolar tiene una gran influencia, pues en este espacio no sólo se aprehenden conocimientos o se reproducen saberes, sino también seres, ya que el saber es inmanente al ser.

Seres que se van definiendo en su relación y por comparación social y oposición/contraste entre el endogrupo y el exogrupo, dicha relacionalidad sustentaría la base de la polarización ideológica, donde el endogrupo es concebido preferentemente en términos positivos, frente al exogrupo, caracterizado comúnmente en términos negativos. Desde el discurso de Van Dijk<sup>133</sup>, el estudio de la identidad examina la estrecha conexión entre identidad social e ideología. Esta conexión es posible al concebir que la construcción de la identidad y su dinamismo o mutación presenta algunas características más estable, algún elemento básico, lo que llevaría a definirlo como identidad, de lo contrario sería solo una práctica.

Desde esta perspectiva, lo relevante es la interconexión entre las transformación de las identidades personales con las transformaciones de las identidades sociales, es decir, identidades compartidas por una comunidad que “sólo pueden cambiar si la mayoría de los miembros de dicha comunidad cambian. Tales cambios requieren normalmente dentro del grupo una extensa comunicación e interacción a largo plazo, así como debates, conflictos o luchas”. Comprendiendo que los procesos de interacción implican

---

<sup>133</sup> DIJK, V., & ATIENZA, E. (2010). Identidad social e ideología en libros de textos españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación* (353).

necesariamente que los participantes se reconozcan recíprocamente mediante la puesta en escena de alguna posición pertinente de su identidad<sup>134</sup>.

Esta performatividad de la identidad iría de la mano con las transformaciones sociales generadas por sus propios miembros, lo que supondría una sintonía con la concepción de la identidad como atributo, es decir, que el ser humano en su proyecto-trayecto reflexione en y desde sus procesos de subjetivación para ir definiendo sus características diferenciales con respecto a los otros.

Esto lo realizaría fundamentalmente, a través de la asignación “de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo”. Siendo estos, producto de diversos contenidos socioculturales, entre los que destacan los “atributos de pertenencia social que implican la identificación del individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales”; y los “atributos particularizantes que determinan la unicidad idiosincrásica del sujeto en cuestión”<sup>135</sup>.

Tales atributos no serían más que representaciones mentales compartidas por los miembros de una comunidad, de los cuales solo se tendría una visión vaga y aproximada de su naturaleza, aunque se hallarían en la narrativa sociocultural impregnada en la memoria a largo plazo, en la que se inscribe la historia y el relato individual. Tal narrativa-madre procuraría que ciertos roles y atributos se mantengan con el fin de asegurar la reproducción de los seres que la configuran<sup>136</sup>.

En suma, la perspectiva de la identidad como atributo (definida convencionalmente), es vista como una trama de interacciones de contraste que generan juegos de poder e ideologías en que los objetivos, las normas, los

---

<sup>134</sup> IBÍDEM, p.68

<sup>135</sup> GIMÉNEZ, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, (LVXI), pp.83 y ss.

<sup>136</sup> DIJK, V., & ATIENZA, E. (2010). Identidad social e ideología en libros de textos españoles de Ciencias Sociales, op.cit., pp. 71 y ss.

valores y las relaciones con otros grupos y recursos de poder propios de cada comunidad van configurando subjetividades que nutren ciertas identificaciones o posiciones, las que a su vez adoptan un matiz singular acorde a la personal y única forma de interconectar esos atributos, junto a sus deseos y necesidades, a la vez que consideran su contingencia.

Desprendiéndose de aquí la potencialidad de dicha perspectiva, en el sentido que predica un agente que genera una posición única, que pone en juego en su aparición ante los otros. Posición que es análoga a las posiciones colectivas, ya que ningún sujeto escapa a esta condición de la existencia, pues es enredado por ella, está mundaneizado, lo que le posibilite actuar al poseer el poder de disponer siempre de algún tipo de recursos que le permite una acción.

Tal poder es, en la medida que adquiere una identidad a través de actos de identificación social, en otras palabras “modelos de la identidad”, esto implica una validez de la interpretación de las señales sociales que posibilita ser reconocido por los otros, puesto que se presenta en una posición o con una identificación que los otros pueden traducir, ya que es parte de la narrativa que habitan.

Estos “modelos de la identidad” circularían en el habla, los textos y los medios de comunicación, y los seres humanos confiarían en ellos para identificarse a sí mismos y a los demás. Resultando problemático en la actualidad la proliferación de estos modelos, muchos de los cuales, como lo señalamos anteriormente, serían contrapuestos.

No obstante, a pesar de la potencia y estabilidad relativa de estos modelos institucionalmente sancionados, los sujetos pueden tomar diferentes posturas hacia ellos por las maneras singulares de posicionarse, lo que se complejiza debido al crecimiento exponencial de estos atributos en la era de globalización,

de modo que una determinada conducta puede ser interpretada desde varios modelos de identidad, debido a la disposición de mayor cantidad de modelos<sup>137</sup>.

En este marco, desde la exponencial cantidad de identificaciones que circulan por la vida cotidiana, la perspectiva de la zona de desarrollo próximo de la identidad, viene a ser un promotor mediador para vislumbrar esta complejidad y sus implicancias. Polman, indica que la identidad, entendida como posicionamientos enredados desde el pasado en el presente para una potencial configuración, se constituye en la negociación mutua de estas posiciones, que se materializan en las acciones asociadas a una identidad, bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus pares.

Lo que valoramos como relevante de este constructo, es el significado que los modelos en los cuales se identifica el ser serían aquellos más próximos y el hecho que desde ellos se puede acceder a los otros en circulación; es decir, solo en el caso de haber logrado y acordado algunos posicionamientos e identificaciones o apropiado algunos atributos, pueden vislumbrarse modelos que no se encuentran en la zona, mismos que son tan distante de la experiencia que parecen aún inimaginables.

Entendiéndose, desde el discurso de Polman, que a lo se debe prestar atención es a los pasos, a lo largo y ancho de las posibles vías de desarrollo de la identidad que el sujeto es capaz de reconocer y está dispuesto a explorar. Este conjunto de vías, se componen de unas más cercanas y otras más distantes, las más cercanas estarían relacionadas con el pasado, por lo tanto, resultan más imaginables y explorables. Identificando, análogamente este proceso como “trayectorias de identificación”, mismas que serían transitadas en un marco sociocultural más amplio<sup>138</sup> y mediante un proceso similar al método de las aproximaciones sucesivas.

---

<sup>137</sup> POLMAN, J. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación* (353), pp. 109-111

<sup>138</sup> IBÍDEM, p. 133-136

De esta manera, los seres humanos experimentan múltiples trayectorias de identificación en su estar en el mundo, correspondiéndose con las comunidades de las que forma parte. Estas conexiones a través del tiempo, demandan pensar y relacionar el desarrollo próximo de los sujetos, para avanzar hacia las identidades distales, ya sean reales o imaginarias. Estas posiciones imaginarias también influyen en el presente de esa trayectoria, es decir, un diálogo entre pasado, presente y futuro que quiebra la imagen lineal de la construcción identitaria.

Como ya se ha ido perfilando, nos hemos ido inclinando por el análisis y la reflexión en torno a los procesos de construcción del yo, la identidad o los posicionamientos en contextos culturales y sociales, mismo que no son inamovibles o eternos, por lo que concebir una identidad dinámica, móvil, heterogénea, es esperable, ya que ambos ejes se definen por su carácter flexible.

Flexibilidad que según Bruner se materializa y adopta formas singulares y únicas en el “enjambre de participaciones” a consecuencia de su acción situada y contingente, configurándose identificaciones diferenciales, que adoptan significados circunstanciales, los cuales se darían en términos de Bruner, en narraciones que son cultural e históricamente específicas. Es decir, el yo sería productor de estas participaciones y por tanto, se esperaría encontrarlo “no en la rapidez de la conciencia privada inmediata, sino también en una situación histórico-cultural”<sup>139</sup>.

En cuyo caso, tal flexibilidad presupone la capacidad reflexiva del ser humano que le permitiría volver “al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente. Ni el pasado ni el presente permanecen fijos al enfrentarse a esta reflexividad”, de esta forma, el depósito de las experiencias pasadas puede presentarse de diversas maneras cuando se

---

<sup>139</sup> BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., 107 - 109

revisa reflexivamente y hasta cambiarse mediante una re-conceptualización<sup>140</sup>. Constituyéndose esta reflexión en un universal que presupone la individualidad de cada ser.

Siguiendo con Bruner, a este universal de flexibilidad se le suma la capacidad de la imaginación, concretamente, imaginar alternativas, “idear otras formas de ser, actuar, luchar”. De manera que aunque en un sentido puede que seamos “criaturas de la historia”, en otro, seríamos también agentes autónomos. Lo que implica pensar que la identidad, “como cualquier otro aspecto de la naturaleza humana, es tanto un guardián de la permanencia como un barómetro que responde al clima cultural local”<sup>141</sup>.

Desde estas perspectivas, analizar los procesos de construcción del yo, o de las posiciones o de la identidad en escenarios escolares se haría desde la premisa que estos espacios constituyen un marco institucionalmente configurado, porque, insistimos, la identidad tal como la estamos comprendiendo sería un fenómeno contingente.

Tal aseveración implica, entre otras cosas, que la figura y construcción de la identidad se encuentra sometida “a la lógica del contexto socio-histórico”, alejándonos de las presunciones que la señalan “como una conquista personal, un don recibido, una marca perenne”, para constituir más bien, una “construcción de la individualidad sólo y necesariamente en entornos socio-culturales”<sup>142</sup>.

Por tanto, la identidad, el sí mismo o el yo, hacen referencia a un proceso relacional-político y social, siendo inteligible en el seno de esas relaciones o dicho de otra forma, se anuncia y es evidente en un relato de relatos.

Relatos que comprendemos como la mimesis de contextos, por lo que “la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en

---

<sup>140</sup> IBÍDEM.

<sup>141</sup> IBÍDEM, p. 110-111

<sup>142</sup> RIVAS, J., LEITE, A., P., C., MÁRQUEZ, M., & PADUA, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones, op.cit., p. 194



contexto”, planteándose en términos de Wegner, que ésta sería como un pivote entre lo social y lo individual, estructura que se construye recíprocamente de acuerdo a la exposición en el mundo del ser. Una identidad que es en el contexto de la acción, o en la práctica, como lo define este autor, de lo que se entiende finalmente que la identidad sería una “experiencia negociada”<sup>143</sup>, que se concreta en la participación o en la acción-discurso, según lo señala Arendt.

“La identidad en la práctica se define socialmente, pero no sólo porque es cosificada en un discurso social del yo y de categorías sociales, sino también porque se produce como una experiencia viva de participación en comunidades de práctica [...] una identidad es una superposición de capas de eventos de participación y de cosificación por las que nuestra experiencia y su interpretación social se conforman mutuamente”<sup>144</sup>.

De esta forma y según lo planteado por algunos autores citados anteriormente, en especial: Polman, Bruner y Dijk, la identidad se presenta como “un movimiento continuo que tiene impulso propio además de un campo de influencias”, desprendiéndose, que ella sería temporal, continua, compleja, por lo mismo, no lineal, y a la vez, convergente y divergente, adaptándose a formas móviles y nómades en trayectorias de participación periférica, entrante, de renegociación laminal (que vincula distintas comunidades de práctica) y por último, saliente<sup>145</sup>.

“...una identidad es relacionarse con el mundo con una mezcla particular de lo familiar y lo ajeno, lo evidente y lo misterioso, lo transparente y lo opaco. Nos experimentamos y nos manifestamos por medio de lo que reconocemos y lo que no, lo que comprendemos de inmediato y lo que no podemos interpretar, aquello de lo nos podemos

---

<sup>143</sup> WEGNER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós, p. 187

<sup>144</sup> IBÍDEM, p. 189

<sup>145</sup> IBÍDEM, p. 193

apropiar y lo que nos aliena, lo que podemos utilizar y lo que no, lo que podemos negociar y lo que queda afuera de nuestro alcance”<sup>146</sup>.

Horizontes que resaltan la complejidad, por la multiplicidad de modelos de identificación, y lo cíclico, por las aproximación sucesiva entre el pasado-presente-futuro, en conjunto con la relación personal-social, evidenciándose diversos grados de filiación y agencialidad en los contextos de participación.

A riesgo de parecer reiterativos, hemos de mencionar que dichos contextos de participación se sustentan en la reflexión, que sería también un tipo de artefacto simbólico o conceptual culturalmente influenciado, siguiendo la idea de Foucault en torno a las tecnologías del yo.

De esta forma, en los contextos de participación, se les proporciona a los sujetos algunas identidades específicas (sexo o etnia, entre muchas otras), así como los medios para explorar su construcción. Ambos procesos implican el uso de dos tipos de tecnologías del yo: los conceptos y las acciones para explorar estos conceptos, proponiendo que la identidad es en sí misma una tecnología conceptual, la cual, a juicio de Coll y Falsafi, sería más adecuada para permitir la exploración de los procesos de reconocimiento en un contexto social<sup>147</sup>.

En palabras de Lemke, lo que media en la identidad son dos dimensiones, por una parte la posicionalidad en el sistema socio-estructural de las relaciones, a las que el poder es inmanente, especialmente en la distribución de los recursos, de accesos, de expectativas, creencias, valores, oportunidades, así como la frecuencia de participación en diferentes tipos de actividades; y en segundo lugar, el habitus de las disposiciones incorporadas a las acciones de determinado tipo, significativas, de los sujetos que han vivido durante un período prolongado en las posiciones socio-estructurales<sup>148</sup>.

---

<sup>146</sup> IBÍDEM, p. 192

<sup>147</sup> COLL, C., & FALSAFÍ, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación* (353), pp. 211-233

<sup>148</sup> LEMKE, J. (2012). Identity, Development, and Desire: Critical Questions, op.cit.

Evidenciándose, que la identidad en términos de Bajtin, sería un proceso dialógico, sobre todo heterogloso. Así, para este autor, la identidad implicaría que

“una conservación de sí mismo puramente espontánea no puede generar un valor a partir de sí misma. Al conservarme a mí mismo, yo no me valoro, sino que el hecho se lleva a cabo sin valoración ni justificación alguna. Un organismo vive simplemente, pero intrínsecamente no es justificado. La gracia de la justificación puede descender sobre él tan sólo del exterior. Yo no puedo ser autor de mi propio valor, como no me puedo levantar a mí mismo por el cabello”<sup>149</sup>.

Más allá, Gergen señala que “el lenguaje del yo individual está entramado también prácticamente en la totalidad de nuestras relaciones cotidianas”, relaciones que se han multiplicado provocando la “saturación social” que “nos proporciona una multiplicidad de lenguajes del yo incoherentes y desvinculados entre sí”, generando “una fragmentación de las concepciones del yo”, fruto de esta participación y la multiplicidad de relaciones que también serían incoherentes y desconectadas, impulsadas “en mil direcciones distintas”, donde sería imposible concebir características reconocibles, pues, “el yo plenamente saturado deja de ser un yo”<sup>150</sup>.

Una implicancia que se debe asumir al concebir la identidad como una construcción individual, que emerge a través del diálogo y la interacción social, definiendo cada identidad acorde a la naturaleza de esas interacciones y de los entramados semióticos de los que surge el ser humano en su existencia.

En palabras de Lemke, la identidad nos entrega una forma de vincular el dominio fenomenológico de la vida, el momento a momento de la experiencia y

---

<sup>149</sup> BAJTÍN, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus, p. 45

<sup>150</sup> GERGEN, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, pp. 25- 27

el dominio semiótico de soportar los sistemas culturales y sociales de las creencias, valores y prácticas de significado.

Aquello remitiría a una identidad que es agencialidad, ya que se construye y es, en la medida en que se la conforma transitoria y dinámicamente desde las opciones que nos brinda nuestra posicionalidad general y nuestra trayectoria de experiencias. Se presupone que la cultura se presenta como una clase natural, siendo en realidad una distribución de rasgos indisociables que se combinan de diferentes maneras en los seres concretos, por lo que el ser humano es capaz de transformar, ya que tiene la competencia sustancial en más de una cultura y su repertorio de identidad, o por último, por el hecho de heredar partes del total de cada paquete, dejando espacios que se pueden llenar<sup>151</sup>.

Esto se debería, a que, según este autor, poblamos un gran volumen en el espacio de las posibles maneras de ser humano a lo largo de todas las dimensiones de similitud y diferencia, agrupándonos ya sea cerca o distantes de cada unos de los ideales convenidos socialmente, en consecuencia, sería legítimo y pertinente, considerarnos cada uno como “queer” de una manera u otra, puesto que la “normalidad” no sería la condición normal del ser humano<sup>152</sup>.

En otras palabras, estaríamos “parcial o totalmente “fuera de lugar” en todas partes”, llegando como indica Bauman, a una situación molesta, casi ofensiva, fruto de la numerosa carga de identidades que cada sujeto conlleva, haciendo más compleja la tarea de hacer la vida, sumando a todo esto la fragilidad y lo provisional de la identidad que ya no es secreta, puesto que con la pregunta ¿quién eres tú? se le otorga sentido, en una realidad líquida, donde cada sujeto puede ser “alguien diferente al que es. Solo si se tiene que elegir y solo si la elección depende de uno”<sup>153</sup>.

---

<sup>151</sup> LEMKE, J. (2012). Identity, Development, and Desire: Critical Questions, op.cit.

<sup>152</sup> IBÍDEM.

<sup>153</sup> BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada, p. 35-48

Vislumbrándose, que la identidad no sería más que una mistificación, una mentira social que se logra posicionar mediante la introducción simplista de los sujetos en casilleros, que por economía responden a unas escasas y generales categorías, a lo que se suma la sanción de cualquier manifestación que no coincida con las cualidades de estos casilleros. Situación ajena a los procesos identitarios en que se interioriza una gran parte de la diversidad de las comunidades en que vivimos, admitiendo que se estaría en un microcosmos de la ecología social de la que se forma parte<sup>154</sup>.

En palabras de Habermas, diríamos que:

“Las imágenes del mundo cumplen la función de conformar y asegurar la identidad proveyendo a los individuos de un núcleo de conceptos y suposiciones básicas que no pueden revisarse sin afectar la identidad tanto de los individuos como de los grupos sociales. Este saber garantizador de identidad se torna cada vez más formal en la línea que va de las imágenes cerradas a las imágenes abiertas del mundo; depende de estructuras que cada vez se desligan más de los contenidos, los cuales quedan así francos para poder ser revisados”<sup>155</sup>.

A modo de síntesis, destacamos tres aspectos analizados en el transcurso de esta revisión en torno a la identidad, el primero, la naturaleza semiótico-discursiva-narrativa de este fenómeno; segundo, la consideración de la identidad, el yo o los posicionamientos enredados en la acción, concretamente en la práctica social en diversos y exponenciales escenarios; y finalmente, el énfasis en la naturaleza bidireccional de la identidad, entre lo subjetivo-objetivo, es decir, su función mediadora, la cual sería socioculturalmente definida y construida a través de las relaciones.

---

<sup>154</sup> IBÍDEM.

<sup>155</sup> HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op.cit., p. 97

### 1.4.2 Una mediación: la identidad narrativa

Teniendo en cuenta lo expuesto en los apartados anteriores, nos sumamos a las aprehensiones y contrariedades que despierta todo aquello que a identidad de refiere, en especial en su trama dinámica, nómade, flexible y móvil, especialmente en la modernidad líquida, donde Bauman considera que las peculiaridades de las biografías de la mayoría de los seres humanos permitiría constatar que la estructura ser-mundo esta “rebanada en fragmentos de escasa coordinación”, mientras que las existencias estarían “cortadas en una sucesión de episodios mal trabados entre sí”, en otras palabras, “pocos de nosotros podemos dejar de pasar por más de una comunidad de ideas y principios, [...] bien integrada o efímera”<sup>156</sup>.

Frente a esta postura, el pensamiento de Ricoeur que propone la identidad narrativa, conforma una mediación epistemológica y filosófica que colabora a asumir la presunción que deberían existir algunos elementos inmutables, que a pesar del transcurso del tiempo y de los innumerables modelos de identificación y las polifónicas relaciones en las que se participa, se conserve o escape al cambio temporal. En otras palabras, desde su constructo se intenta dar una respuesta a la pregunta: ¿qué es lo que hace que un ser humano sea idéntico a sí mismo a lo largo y ancho de toda la vida?

Esta interrogante responde a una ficción dominante en nuestras narrativas, en torno a una sustancia, una esencia invariable, esto ha provocado que en nuestro sentido común se asiente la idea que existiría algo que le es propio a cada persona, que la hace única en el tiempo, sin embargo, estamos conscientes que “la permanencia en el tiempo, propia a la identidad personal, se hace pues problemática y parece estar condenada a la alternativa entre una sustancia

---

<sup>156</sup> BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*, op.cit., p.34

inmutable inaccesible al devenir o una sucesión incoherente de acontecimientos sin hilo conductor”<sup>157</sup>.

Por ello, en la trama del hilo discursivo que remite a la identidad narrativa, primero se debe considerar la dificultad de pensar el tiempo, particularmente cuando se habla de él en forma sensata y positiva, como señala Ricoeur, es decir, cuando

“el tiempo no tiene ser, puesto que el futuro no es todavía, el pasado ya no es y el presente no permanece. Y, sin embargo, hablamos del tiempo como que tiene ser, afirmando que las cosas venideras serán, las pasadas han sido y las presentes pasan, e incluso que ese pasar no es nada”<sup>158</sup>.

Dejando claro, que “de un modo u otro, todos los sistemas simbólicos contribuyen a configurar la realidad. Muy especialmente, las tramas que inventamos nos ayudan a configurar nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en última instancia, muda”<sup>159</sup>.

Un segundo elemento del que echa mano Ricoeur para sustentar su premisa de la identidad narrativa, es la idea de trama, intentando en esta operación sintonizar con la noción de distención e intención del ser en el tiempo. Para ello, señala que la temporalidad sería una dimensión inmanente a la existencia y la trama, como síntesis de acontecimientos, transformado la existencia en un todo inteligible.

Una propuesta para pensar un ser que se configura fragmentariamente, dejando atrás la idea de un sujeto auto-fundante, estableciendo más bien un sujeto que es irrepresentable y en cuya figura de la trama narrativa se podría vislumbrar en algo su indecibilidad.

---

<sup>157</sup> CASSEROTI, E. (1999). Paul Ricoeur. La constitución narrativa de la identidad personal. *Prisma* (12), p. 125

<sup>158</sup> RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores, p. 44

<sup>159</sup> RICOEUR, P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*, op.cit., p. 194

Según Ricoeur, una “relación entre la experiencia viva, en la que la discordancia rompe la concordancia y la actividad eminentemente verbal en la que la concordancia restablece la discordancia”<sup>160</sup>.

La trama como operación daría cuenta de la “disposición de los hechos en el sistema”, que guardará, según este pensador, una estrecha relación con la mimesis: “proceso activo de imitar o de representar”, teniendo ambas en común, el dinamismo y la actividad creadora, de esta forma, Ricoeur, concluye que lo relevante es consentir que ambas, tanto la mimesis como la trama, serían una representación o imitación de la acción y la disposición de los hechos, donde la acción estaría en correlación con la pregunta fundamental del quién, al igual que en el pensamiento de Arendt, un quién que deviene.

Por lo tanto, la trama se presentaría como una intervención, que en primer lugar “media entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo [...] extrayendo una historia sensata de una serie de acontecimientos o de incidentes”, en segundo lugar, media “en sus caracteres temporales propios. Por generalización, ellos nos autorizan a llamar a la trama la síntesis de lo heterogéneo” y por último, media “al incluir en la trama compleja los incidentes que producen compasión o temor, la peripecia, la agnición y los efectos violentos”, lo que se hace llamar concordancia-discordancia<sup>161</sup>.

Tal mediación se materializa en la mimesis en sus tres momentos, que, concretamente, conectan la actividad de narrar y la temporalidad de la existencia, pues “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal”<sup>162</sup>.

De esta forma, “para resolver el problema de la relación entre tiempo y narración debo establecer el papel mediador de la construcción de la trama entre

---

<sup>160</sup> RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración I*, op.cit., p. 80

<sup>161</sup> IBÍDEM, p. 131-32

<sup>162</sup> IBÍDEM., p. 113



el estadio de la experiencia práctica que la precede y el que la sucede”. Donde la narración actuaría como un fenómeno en el que acontece “el paso de un tiempo prefigurado a otro refigurado por la mediación de uno configurado”<sup>163</sup>.

Al respecto, Casserroti nos informa que la importancia de la perspectiva ricoeuriana se hallaría en torno a un quién, mismo que es fundado en la forma de percibir el tiempo y su interrelación con la trama que configura la “historia como una totalidad temporal” y que “actúa como mediadora entre el tiempo como paso y el tiempo como duración”, entonces, hablar del quién es caracterizarlo “como aquello que dura y permanece a través de aquello que pasa y desaparece”<sup>164</sup>.

En otras palabras, la identidad inmanentemente se articula dentro de la dimensión temporal de la existencia, es decir, el fenómeno de la identidad narrativa alude a la materialización de hacer la vida en forma de relato, como una creación social y cultural, pues utiliza los recursos simbólicos del entorno, lo que le permite traducir las experiencias a una forma legible para sí mismo y para los otros.

De acuerdo a las numerosas lecturas que realizan distintos investigadores, estos coinciden en que la identidad narrativa afronta de forma potenciadora los dos usos más comunes de la identidad, la ipseidad y la mismidad, sobretodo en la premisa que los seres humanos somos eminentemente práticos, en que la ipseidad (lo propio, siendo lo opuesto al otro) corresponde a un quién, que a través de sus actos y discursos se mantiene en su intención y propósito. Es decir, la identidad sería más bien un quién actúa y no tanto el tener ciertas cualidades<sup>165</sup>, puesto que el saber de sí mismo corresponde finalmente a una interpretación<sup>166</sup>.

---

<sup>163</sup> IBÍDEM, p. 115

<sup>164</sup> CASSERROTI, E. (1999). Paul Ricoeur. La constitución narrativa de la identidad personal, op.cit., p. 125

<sup>165</sup> SANFELIX, V. (1999). Pretextos y contextos de la identidad. Concepciones y narrativas del yo. *Thémata* (22), p. 261

<sup>166</sup> RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración I*, op.cit., p. 315

Así, la dialéctica de la ipseidad-mismidad corresponde a un fenómeno que Ricoeur conceptualiza como la dialéctica del sí y del otro distinto al sí, según lo cual la alteridad sería constitutiva de la ipseidad, implicando que el quién narrado contiene lo otro en la conformación de su sí<sup>167</sup>, mismo que se anunciaría en la trama.

Casserroti comprende como identidad concebida aquello que siendo “lo mismo (idem) se sustituye por una identidad concebida como sí-mismo (ipse)”, este concepto de identidad se realza en la figura de la identidad narrativa. Un desdoblamiento del mismo en ipse e idem, como la “correlación entre el sí y el otro distinto de sí”<sup>168</sup>. En este punto, Ricoeur recalca que la clave estaría en la primacía del mismo con relación al sí, una especie de reidentificación en la dimensión espacio-temporal. Mismo que significaría “único y recurrente”<sup>169</sup>.

En detalle, Ricoeur señala que la identidad narrativa es una mediadora entre lo ipse y lo idem, que se anuncia en las “variaciones imaginativas a las que el relato somete a esta identidad”, arguyendo que en la experiencia cotidiana se imbrican y se confunden tanto la mismidad (de un carácter) y la ipseidad del manteniendo del sí, porque “contar con alguien es a la vez contar con la estabilidad de un carácter y esperar que el otro cumpla con su palabra”<sup>170</sup>.

Desde la perspectiva de Pazos, la narración mediaría entre la mismidad/carácter y la ipseidad/reflexión de sí, recogiendo la dialéctica del personaje, lo que se materializa en la premisa que todo discurso sobre sí, sería el problema identitario a lo que el sujeto responde, afirmándose como figuración narrativa<sup>171</sup>.

---

<sup>167</sup> RICOEUR, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Siglo XXI, p. 141

<sup>168</sup> CASSERROTI, E. (1999). Paul Ricoeur. La constitución narrativa de la identidad personal, op.cit., p.128

<sup>169</sup> RICOEUR, P. (2006). *Sí mismo como otro*, op.cit., p. 9

<sup>170</sup> IBÍDEM, p. 147-148

<sup>171</sup> PAZOS, A. (2004). Narrativa y subjetividad. A propósito de Lisa, una "niña española", op.cit., p. 54

Retomando a Ricouer, la narración no atestigua la permanencia del sí, más bien anuncia la disposición del carácter (lo finito que afecta la apertura al mundo, que también está fijada por una historia que originaría una recubrimiento del ipse por el idem) y por otro lado, la promesa de carácter ético de mantener la palabra. Implicando que lo importante no es ser identificado por los otros, sino ser reconocido por sí mismo.

En suma, la dialéctica de la identidad idem-ipse remitiría a la permanencia y al devenir, aunque Ricoeur advierte que en tanto la idem se conforma temporalmente en un tiempo más largo, la ipse lo haría en el devenir, y ambos en la trama que se configura en la serie de episodios y acontecimientos que se van enredando, revistiéndolos de ese matiz singular y único de la trama y su personaje, de una identidad personal.

Esta dialéctica se ve reforzada en la identidad narrativa, al poner al sujeto como agente, pues la pregunta es por el quién, el autor de la acción, pero sobre todo por la acción misma, señalándose que lo que hace el sujeto es parte de sí mismo y por tanto su narración, porque este sujeto y esta acción, son, en la medida que son narrados, resaltando la preeminencia de la acción.

En esta línea, narrar una acción es ya una acción, por lo que cuando hablamos de identidad narrativa, estamos haciendo referencia a una identidad que es acto, no ya una definición, materializándose su carácter móvil, dinámico y agencial, donde el cuerpo es también materialización de un relato.

Desde y en la perspectiva de Braidotti, el relato materializado se observa en su constructo de la localización. Localizaciones encarnadas e inscritas como actividad relacional y colectiva, que colaboraría en deconstruir o sabotear los diferenciales de poder, que necesariamente están conectados a la memoria y a las narrativas, “ambas activan el proceso de poner en palabras, es decir, de convertir en representación simbólica lo que, por definición, escapa a la

conciencia”, entendiendo que una localización “es un territorio espacio-temporal compartido y construido colectivamente, conjuntamente ocupado”<sup>172</sup>.

En que la identidad no se presenta como un punto de unión, ni de universalidad, ni de solidaridad, evitándose rencores por el incumplimiento de una promesa. Butler señala que “cuando se ofrece cierto conjunto de descripciones para dar contenido a una identidad, el resultado es inevitablemente indócil. Tales descripciones inclusivas producen inadvertidamente nuevos sitios de oposición y una multitud de resistencias, rechazos y negaciones a identificarse con los términos”<sup>173</sup>, desde esta reflexión la identidad narrativa vendría a mediar en su figura de inconclusión narrativa, que otorga la opción de configurar una infinidad de tramas.

Del mismo modo, en la perspectiva del sí mismo agente y temporal, Bruner coincide en que sería inmanente del sí mismo o el yo su estructura narrativa, un “self histórico”<sup>174</sup> que al igual que Ricoeur, implica entender que una narración es una interpretación que requiere ser descifrada, puesto que el relato anuncia acciones por medio de instrumentos semióticos de los cuales se apropia el sujeto en sus distintos escenarios de participación. Mediaciones simbólicas que son fundamentalmente polisémicas y requieren una interpretación. De ahí el ejercicio que propone Ricoeur en los tres momentos de la mimesis.

En definitiva, la identidad narrativa “no deja de ser sino la narración de cada sujeto expresada en función de los sistemas culturales que se reconstruyen constantemente a partir de la misma”<sup>175</sup>.

---

<sup>172</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*, op.cit., p. 26

<sup>173</sup> BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, op.cit., p. 310

<sup>174</sup> BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, op.cit., p. 24

<sup>175</sup> RIVAS, J., LEITE, A., P., C., MÁRQUEZ, M., & PADUA, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones, op.cit., 191

## 1.5 ESCENARIOS ESCOLARES

Pareciera que una de las premisas que comúnmente se barajan en el pensamiento de numerosos investigadores en torno a la educación institucionalizada, señala que muchos de sus fines, contenidos y dispositivos se invisibilizan, se ocultan o por último se enmascaran como algo poco relevante o natural, provocando una opacidad que es muy difícil desentrañar. Comprendiéndose, que develar sus secretos viene a ser una tarea ineludible en los análisis en torno a ella.

Al decir de Boudieu y Passeron, la tarea sistemática y prolongada de la inculcación, produciría un mayor desconocimiento “de la doble arbitrariedad” de la acción pedagógica, puesto que el trabajo pedagógico parece inseparable de la ocultación, si bien en ella, la “verdad objetiva del habitus como interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural”, sería más eficaz<sup>176</sup>. Es decir, la inculcación es en la medida de sus estrategias de invisibilización y naturalización.

Por lo tanto, el desvelo de la doble arbitrariedad posibilitaría pensar otros sentidos, tejer otro hilos y transitar por otros laberintos de la formación del ser humano, donde “la patética invocación a una fraternidad universal sustentada en la referencia a una base común” carecería del “poder para conmover”, llegando al vulnerable saber que “al fin y a la postre, lo que cuenta es la manera de vivir y en ello se ha cifrado la separación de lo humano y lo no humano”,<sup>177</sup> descubriendo sobre todo, que la humanidad implica “con dramática y creciente explicitud, que el hombre es la máxima violencia del hombre”<sup>178</sup>.

Este universalismo, que intenta ocultar el drama de la violencia de un habitus que se intenta reproducir en los escenarios escolares, como “un esquema de

---

<sup>176</sup> BOURDIEU, P., & PASSERON, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia, p. 80

<sup>177</sup> GONZÁLEZ LUIS, K. (2003). Prólogo. En K. González Luis (Ed.), *Hilos y laberintos: irrupciones pedagógicas* (págs. 3-18). Barcelona: Miño y Dávila, p. 7

<sup>178</sup> SLOTERDIJK, P. (2000). *Reglas para el Parque Humano. Una respuesta a la Carta sobre Humanismo*. Madrid: Ediciones Siruela, p.71.

pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción”, originaría forzosamente un no reconocimiento de las limitaciones y tensiones que implican. Así, este desconocimiento otorgaría mayor fuerza y presencia a una “programación ética y lógica”, redoblando a su vez, la prisión que habitan los agentes que producen el trabajo pedagógico, en la arbitrariedad cultural que “impone a su pensamiento y a su práctica” la autodisciplina y la autocensura<sup>179</sup>.

Situación que en palabras de Illich podríamos denominar “alienación pedagógica”, es decir,

“la sabiduría institucional nos dice que los niños necesitan la escuela. La sabiduría institucional nos dice que los niños aprenden en la escuela. Pero esta sabiduría institucional es en sí el producto de escuelas, por que el sólido sentido común nos dice que sólo a niños se les puede enseñar en la escuela. Sólo segregando a los seres humanos en la categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela”<sup>180</sup>.

Muchas de las instituciones escolares, como dijimos anteriormente, se rigen por el currículum oculto, que da forma a un trabajo de circulación y evaluación de modelos de identidad, puesto que en ellas se ha delegado la autoridad para caracterizar algunas identidades, es así como nos encontramos con identidades apropiadas, por ejemplo: educados, mientras que a otros se les etiqueta de ignorantes o incultos, adjudicándoles identidades inadecuadas o incluso, desviadas. Ellas se materializan en el conjunto de prácticas en que los estudiantes aprenden las lecciones tácitas acerca de cómo deben comportarse y qué tipo de estudiantes son admirables<sup>181</sup>.

---

<sup>179</sup> BOURDIEU, P., & PASSERON, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, op.cit., p. 81

<sup>180</sup> ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Madrid: Editorial Barral, p. 45

<sup>181</sup> MORTIMER, K., WORTHAM, S., & ALLARD, E. (2010). Helping immigrants identify as "university-bound students": unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. *Revista de Educación* (353), p.111

Al respecto, Foucault señala que,

“La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”<sup>182</sup>.

Consistiendo que la institucionalización conduciría inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica que explicaría la aceleración del proceso en que las necesidades no materiales son transformadas en demanda de bienes y servicios<sup>183</sup>.

Debido a que, “una vez que una sociedad ha convertido unas necesidades básicas en demandas de bienes producidos científicamente”, los distintos fenómenos de la existencia, como la identidad y la subjetividad quedan bajo el arbitrio de definiciones propuestas por tecnócratas, originando que los seres humanos sean más dependientes de narrativas ajenas que los hacen cada vez “más incapaces de organizar sus propias vidas en torno a sus propias experiencias y recursos dentro de sus propias comunidades”<sup>184</sup>.

Desprendiéndose, que la formación del discurso pedagógico integra, mayormente, las condiciones y hasta cierto punto los procedimientos de control del pensamiento científico, lo que se profundiza cuando ella misma desea tomar forma y estatuto en él. Ciñendo su acción crítica y epistemológica dentro de ese discurso y bosquejando su regularidad, en su afán de constituirse en un saber científico<sup>185</sup>.

---

<sup>182</sup> FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets, p.37

<sup>183</sup> ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*, op.cit., p. 12

<sup>184</sup> IBÍDEM, pp. 14-15

<sup>185</sup> FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*, op.cit., p.55

Una regularidad narrativa que ha dibujado la trama que revela que existirían determinadas maneras de afectarse y experimentar el mundo, además, de relacionarse con los otros y consigo mismo, donde se juegan determinados modos de conocimiento y reconocimiento como seres. Este presupuesto que recorre los hilos narrativos del saber pedagógico, se enreda en la presunción intrínseca de la incompetencia del ser humano para construir saberes-ser, donde el único fin de la educación sería salvarlo de esa ignorancia, es decir, de su desconocimiento de los secretos de la naturaleza y de sí mismo<sup>186</sup>.

Lo que se agudiza cuando los saberes-ser sufren un extrañamiento, convirtiéndose en saberes desencarnados, descontextualizados, que niegan su mundaneidad y su finitud, lo que provoca que se desperdicie la experiencia. Experiencia sensible, cotidiana, imprevista, que da cuenta que “cada uno de nosotros tiene sus apariciones y para cada uno, ellas valen como lo que efectivamente es”<sup>187</sup>.

Evidenciándose, que por lo general, la praxis educativa, estaría orientada por narrativas que restringen su rol a organizar de modo didáctico el aprendizaje del conocimiento alcanzado, como también de los métodos que garanticen el acceso a los secretos de la naturaleza, de sí mismo y su dominio concomitante. Desde aquí, pareciera que la educación no pretende humanizar, sino, más bien, hacer extensivo el conocimiento científico y técnico disponible, de modo que la transformación de la estructura ser-mundo esté garantizada de forma rápida y eficaz.

A riesgo de parecer redundante, es importante considerar otra implicancia de la porfía de las narrativas que toman como principal referente el conocimiento científico, tal implicación guardaría relación con la negación a valorar otras formas del fenómeno del saber. En este sentido, pensamos que esta referencia es la que justifica que existan unos personajes llamados “profesores” y un

---

<sup>186</sup> RENGIFO, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC, p. 86

<sup>187</sup> HUSSERL, E. (2002). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Tecnos, p.65



escenario llamado “escuela”<sup>188</sup>, en la consideración que los conocimientos científicos no se forman a partir de la experiencia y de las vivencias cotidianas, por lo que se necesita de alguien y un lugar que las trasmita.

Sin embargo, nos asalta incesantemente la pregunta ¿tiene la educación en la actualidad solo esta finalidad? Considerando las experiencias y las prácticas escolares, la respuesta parece ser negativa. No obstante, esto no niega que en nuestros contextos sociales pareciera que la escuela es una configuración normalizadora, que está al servicio de un tipo de conocimiento y de sus respectivas demandas, vistiéndose con el ropaje de la libertad, la razón, el progreso, y sobre todo, de una cómplice y aparente neutralidad.

Esto tendría la propiedad de invisibilizar ciertos saberes, situación que atañe directamente al ser humano, puesto que cada ser humano produce, construye y es en ese proceso, por lo que difícilmente podríamos humanizar al margen de

---

<sup>188</sup> Que nos centremos en estos espacios, no nos impide apreciar la relevancia de los movimientos de desescolarización que hace bastante tiempo circulan sus narrativas, en respuesta a las sospechas en torno a las instituciones educativas y como estas no responderían a las demandas de conducir el cambio social o la regeneración cultural, sino, por el contrario, su desempeño sería más bien un obstáculo clave para frenar todo cambio social y cultural significativo. Sus autores (entre ellos Iván Illich), señalan a “las instituciones educativas como los espacios más nocivos, absurdos, insidiosos, contradictorios y decadentes de cuantos el ser humano moderno había levantado en los últimos siglos. Desde una perspectiva de estudio fenomenológica no escatimaron en calificativos para definir la labor de destrucción cultural que las escuelas como instituciones educativas desempeñaban. Asimismo, consideraron que más allá de su contribución al empobrecimiento de la cultura en occidente, el peligro estaba en que amenazaban con expandir su influencia por el mundo entero a la sombra de los grandes planes de desarrollo promovido por las potencias económicas del momento y su retaguardia de instancias internacionales afines a la causa, esto es: Banco Mundial, Iglesia católica, Fondo Monetario Internacional, UNESCO o la Alianza para el Progreso. Asimismo, para estos autores, la sociedad meritocrática que propiciaban, la ignorancia moderna que estimulaban, la incapacidad psicológica para resolver los propios problemas más allá de las recetas institucionales que fomentaban entre los individuos o la tendencia a pensar que el conocimiento y el aprendizaje podía ser medido, planificado y evaluado bajo estándares uniformes que promovían, hacían de las escuelas un objeto de crítica primordial para todo cambio político, económico, social y cultural a nivel mundial”. IGELMO, J. (2012). Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica. *Social and education History*, 1(1), p. 31

los saberes en que son y hacen los seres humanos en su existencia<sup>189</sup>. Lo que intentamos decir, es que la “gaveta en que un hombre es introducido circunscribe su destino”<sup>190</sup>, por consiguiente, el recipiente en que se alojan sus saberes limitaría también su sí mismo.

Invisibilización que no responde a propósitos de verdad o no verdad, de bienestar o de existencia, sino que solo respondería a determinadas relaciones de poder, tanto dentro como fuera de la producción del saber, es decir, no se enfrentaría en la arena de las incesantes e imprevisibles necesidades sociales a fin de darles respuesta.

Desde aquí se podría constatar que lo que realmente está en juego en los escenarios escolares son ideologías educativas, disciplinas y teorías que gobiernan la educación en tanto técnica de regulación social, y con ello, la práctica pedagógica como proceso de formación de sujetos.

De dónde los contenidos culturales y su disposición incorporan una jerarquía de formas de saber y ser, más claramente, el acceso a la institución escolar es parte de un proceso de distribución social, en que la estructuración curricular y los dispositivos pedagógicos configurarían posiciones concretas del sujeto.

Al respecto, Donals señala que la escuela “ayuda a asegurar estructuras conscientes que hacen a la gente sensible a ciertas representaciones”, como “también les permite reconocerse a sí mismos como sujetos ideológicamente

---

<sup>189</sup> En palabras de Illich, “una vez que se ha desacreditado al hombre o la mujer autodidacta, toda actividad no profesional se hace sospechosa. [...] De hecho, el aprendizaje es la actividad humana que menos manipulación de terceros necesita. La mayor parte del aprendizaje no es la consecuencia de una instrucción. Es más bien el resultado de una participación no estorbada en un entorno significativo” (p.57), generando la presunción que “cuando los valores han sido institucionalizados en procesos planificados y técnicamente contruidos, los miembros de la sociedad moderna creen que la buena vida consiste en tener instituciones que definan los valores que tanto ellos como su sociedad creen que necesitan” (p. 145) ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*, op.cit.

<sup>190</sup> HORKHEIMER, M. (1973). Panaceas universales antagónicas. En M. Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental* (págs. 69- 101). Buenos Aires : Editorial Sur, p. 35

dirigidos”, por tanto, “la subjetividad no se concibe en tanto identidad, sino como una concreta ordenación imaginaria de lo simbólico”<sup>191</sup>.

Agrega este autor, que los niños no solo serían sometidos a las rutinas formales de las escuelas, sino también a sus criterios de clasificación, según se bosqueja con anterioridad. Concretamente, Donalds destaca que en los puntillosos archivos del desarrollo del niño, no solo existe diferencia entre formas de conocimiento y sus jerarquías, sino también entre sujetos, de tal forma que ellas no serían valoradas en términos de conflicto o antagonismos, sino como “la consecuencia natural de las aptitudes psicológicas e intelectuales de la gente que ocupa esas posiciones subjetivas”<sup>192</sup>. Desvelándose una precaria pero eficaz ordenación de categorías simbólicas que se extendería más allá de las fronteras de la escuela, particularmente en el fenómeno del mérito en la sociedades actuales.

Al respecto, reconocemos que lo que cada ser humano es, estaría en directa relación con las concepciones que de ser humano circulen por los mundos que se habitan, en este sentido las representaciones, tipificaciones, ficciones o como se les desee nominar, apuntan a lo mismo, a expresar una síntesis cognitiva que fija ciertas cualidades que los seres humanos se empeñan en alcanzar, ya que en razón de esas narrativas se definen como tales.

Con ello, admitimos en mayor o menor medida, que en el transcurso de nuestra historia, estas tramas, que tendrían cierto carácter de máscaras, son necesarias, especialmente cuando necesitamos apoyarnos o sujetarnos en alguna idea que reduzca nuestra vulnerabilidad. Asumiendo que hay algo o más que algo de ficcional en ello, acusando que los seres humanos necesitan de algún imaginario acerca de sí mismos, relativo a quiénes y qué son.

---

<sup>191</sup> DONALD, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 21-78). Madrid: La piqueta, p. 65

<sup>192</sup> IBÍDEM, p. 71

No obstante, admitimos también que ello sería un legado que asociamos primordialmente a ciertos principios en torno a la creencia de una razón, al margen de todo contexto y tradición. Tal creencia genera narrativas que implican “la convicción de que es posible descubrir una estructura del ser fundamental o universal y deducir de ella una concepción del designio humano”<sup>193</sup>. En otras palabras, un “conocimiento pretendidamente exacto y derivado nada menos que de la razón misma y que no admitía el hecho de estar arraigado en ideales y prácticas de comunidades históricas reales”<sup>194</sup>.

Implicancia que paralelamente restringe al ser en su siendo, especialmente, en las acciones de las organizaciones, entre las que se encuentran las instituciones educativas, que asignan a los seres humanos una residencia, un molde fijo, una esencia que se reduce a “eso es lo que eres”; “eso es lo que has de ser y hacer”<sup>195</sup>. Promoviendo que el ser humano es tal, en la medida que porte una idea de razón y espíritu. Un ser que trasciende desde y en su razón.

Desprendiéndose, saberes pedagógicos que piensan la praxis educativa como la necesidad de inculcar “virtudes intelectuales concernientes tanto al uso autónomo de la razón como a la adquisición de conocimientos individual y socialmente útiles”. De ahí la importancia atribuida al poder de la educación, pues mediante ella el ser humano puede llenar el “vacío de su finitud”<sup>196</sup> y la incertidumbre de la experiencia.

Destacando, que otra de las premisas que habitan en el pensamiento pedagógico y sus prácticas en la tarea de facilitar su empresa, es concebir al ser humano como universal. Un ser universal que asume una razón universal, en la cual se encontraría “la explicación de cuanto hay, de todo lo que es [...] Así, el ser humano no sólo está inserto en el cosmos, sino que este último evoluciona a

---

<sup>193</sup> HORKHEIMER, M. (1973). Panaceas universales antagónicas. En M. Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, op.cit., p. 24

<sup>194</sup> SETH, S. (2011). ¿Adónde va el humanismo? *El correo de la UNESCO*, LXIV (4), p.7

<sup>195</sup> MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes, p. 45

<sup>196</sup> TÉLLEZ, M. (2003). Educación: la trama rota del sentido, op.cit., pp. 68-69

través de él. El hombre es en esta perspectiva el sentido de la Tierra e incluso del mundo. Se presenta como en la cúspide de ello”<sup>197</sup>.

Desde esta perspectiva, no resulta difícil comprender que el ser humano se arroje la capacidad de captar esencias, de discernir si lo otro es, dando lugar a un reconocimiento ontológico del ser<sup>198</sup>. De esta manera, toda interpretación, representación o narrativas en general, aunque procedan de situaciones específicas propias, son valoradas como universales, un engaño propio de algunas significaciones que aparentan ese carácter, no obstante, esto conlleva a asumirlas como definitivas.

A todo esto se suma el desarrollo paralelo de la ficción sobre la potencia y la posibilidad, no entendida como devenir, sino, más bien, como esencia, dando a entender que independientemente de los modos particulares en que crezca una semilla, finalmente será la planta que tiene que ser. ¿Es posible comprender la posibilidad como aquello que se despliega porque está ahí? ¿Entender que el ser humano es una semilla de la cual se despliega lo humano? Si la respuesta es afirmativa, podemos comprender la pertinencia de las narrativas pedagógicas, que abogan por el desarrollo humano, entendido como sacar a la luz la esencia humana.

“Apuesta a la cual le fue consustancial la adopción de los imperativos morales –absolutos y universales– en el sentido de “religión del deber”, [...], inseparable de la fe moderna en la perfectibilidad ilimitada del Hombre, el progreso moral y, consecuentemente, en la educación como vía privilegiada para su logro, pues se supuso que de la inculcación de los principios concernientes a la recta moral social y humana dependía no sólo la

---

<sup>197</sup> HOLZAPFEL, C. (2010). *Ser-humano. Cartografía Antropológica*. Santiago de Chile: Revista Observaciones filosóficas, p. 98

<sup>198</sup> FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 89

formación de hombres justos y virtuosos sino, también, la gradual y progresiva perfección de la sociedad”<sup>199</sup>.

Intentando explicitar que estas ficciones son fundacionales de las narrativas pedagógicas dominantes, apreciándose especialmente en los relatos que presentan al ser humano como un héroe, que a través de la razón se libera de las ataduras de su contingencia para trascender, nos preguntamos ¿trascender lo humano? Es decir, ser libre y de esa forma dominar todo aquello que le rodea, cuyo dominio confía en una razón universal, capaz de captar la esencia de los otros, que cuenta además con el poder de definirlos y en último caso de convertirlos en lo mismo que él: seres libres y racionales.

Todo aquello, declina en una sustancialización del ser humano, que acaba sosteniendo una definición atomizada del ser, limitándose a una auto-referencialidad y generando, sobre todo, un extrañamiento del propio cuerpo y de lo otro que está ahí, interpelándolo. Eso explicaría como todas las demás formas de encarnación, como discapacitado, deforme, subnormal o disfuncional, son patologizadas y clasificadas al otro lado de la normalidad, es decir, situadas del lado de la monstruosidad<sup>200</sup>.

Por tanto, no es accidental que esta razón habite un cuerpo determinado, ella no habitaría en un cuerpo encorvado, sino en un cuerpo similar a la figura del hombre de Vitruvio de Da Vinci (perfecto, blanco, masculino), considerado una oda a la simetría del cuerpo humano, mismo que supuestamente constituye la medida de todas las cosas y por extensión, del universo. Esta concepción se erige en el mejor modo de ejemplificar la normatividad morfológica que opera en las ideas establecidas desde dónde mora la razón.

Entonces, si generalmente la razón de la cual estamos hablando se ha encarnado en una piel blanca, masculina y estándar ¿podríamos defender una razón universal, entendida en estos términos? Ingenuo e irresponsable sería

---

<sup>199</sup> TÉLLEZ, M. (2003) Educación: La trama rota del sentido, op.cit., p. 63.

<sup>200</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*, op.cit., pp. 237 y ss.

afirmarlo, ya que esta noción de razón universal, esencialista, es parte de narrativas que se construyeron para paliar la abrumadora materialidad de la existencia en un contexto determinado. En una determinada localización espacio-temporal.

En este contexto, reafirmando las ideas de Braidotti y Haraway en torno a lo nómade y lo híbrido, la figura del cyborg o del devenir mujer/animal/insecto, se hace evidente que al hablar de un ser universal se arroja a la clandestinidad una serie de otras formas de ser. De ahí la relevancia de activar una humanización que no sea universal, fija, lineal, ni única, que visibilice humanismos configurados en situaciones del ser humano nativo, desposeído de sus bienes, víctima de abusos, excluido; un humanismo de “otro” modo, opuesto al humanismo fuerte, contenido en cuerpos pulcros y bien proporcionados que promueve la cultura contemporánea.

En esta línea, Larrosa agrega que el discurso pedagógico en la actualidad orienta prácticas educativas que cada vez más definen que es un ser humano y por tanto, como se debe formar, en su contraparte, define también que es un sujeto no formado o anormal. Dejando claro que los escenarios escolares constituyen espacios en que las prácticas pedagógicas son institucionalizadas, presuponiendo que este sería “el espacio” por excelencia donde el ser humano en tanto ser autoconsciente, reflexivo, y empoderado puede desarrollarse<sup>201</sup>.

Desde estas reflexiones, no queda más que consentir que la escuela es un orden social que ponen en marcha ideologías educativas, entendiendo por ello los “grupos de conceptos, creencias y valores, organizados en ciertos códigos lingüísticos, y circulando históricamente en el interior de campos discursivos concretos: informes gubernamentales, tratados de pedagogía e incluso novelas”<sup>202</sup>.

---

<sup>201</sup> LARROSA, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 259-332). Madrid: La piqueta, p.266-272

<sup>202</sup> DONALD, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación, op.cit. p. 25

En y desde esas ideologías, se entiende que los dispositivos pedagógicos construyan y medien en la relación del sujeto consigo mismo. Cuya acción, como lo indicamos anteriormente, es ocultada para asegurar su eficacia. Admitiendo que la pedagogía misma oculta que es una “operación constitutiva”, es decir, “productora de personas”, dejando en evidencia lo poco verosímil del pensamiento que percibe a las prácticas educativas como meras mediadoras, o cuyo fin en sí, sería solo poner recursos a disposición para el desarrollo de los seres humanos<sup>203</sup>.

“la educación, además de construir y transmitir una experiencia objetiva del mundo exterior, construiría y transmitiría también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como sujetos, o en otras palabras, tanto lo que es ser persona en general como lo que para cada uno es ser él mismo en particular”<sup>204</sup>.

Lo que nos lleva a reflexionar en torno a la diversidad, pues si bien constituye un discurso que se ha extendido copiosamente a todo nivel, esto ha significado en la praxis pedagógica y particularmente en el sistema educativo, un proceso repleto de tensiones con la estructura y la función social misma del sistema escolar, resultado de una política de universalización y homogenización impulsada por décadas, y orientada por diversos intereses.

Este proceso parece haberse complejizado, puesto que constatamos que con independencia de la realidad social y cultural en la que se desenvuelve la actividad educativa, la propuesta de contenidos tiende a ser única y estable, apreciándose en forma más evidente en el sistema escolar, aun cuando no solo se limita a este espacio. De este modo, las instituciones escolares consienten y promueven la formación del ser humano que los ideales hegemónicos reclaman, es decir

---

<sup>203</sup> LARROSA, J. (1995). *Teconologías del yo y educación*, op.cit., p. 261

<sup>204</sup> IBÍDEM, p. 273



“Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria”. El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad”<sup>205</sup>.

En consecuencia, por más esfuerzos que se realicen por incorporar la perspectiva de lo singular, finalmente termina primando una perspectiva universal en el tratamiento de los contenidos culturales. En este marco, es posible apreciar que la conformación curricular se ha aproximado tradicionalmente a la diversidad de toda índole, mediante la descripción de sus formas y representaciones, en una acción que se acerca más a un proceso de “folklorización”. Desde otra imagen, “se trataría de un “currículum de turistas”, puesto que la diversidad sería visibilizada desde una perspectiva superficial, similar a la de la mayoría de los sujetos que hacen turismo”<sup>206</sup>.

Así, muchas de las acciones en torno a la diversidad, no serían más que estrategias para aparecer políticamente correctos, pues al parecer estamos “en presencia de un proceso de oficialización y retorización del valor de la diversidad”<sup>207</sup>.

Desde este marco, se comprende que la diversidad se tiña de instrumentalización para los objetivos de la gobernabilidad o en los propósitos de una burocracia institucional, que en la mayoría de los casos adopta la figura de victimización y asistencia del “otro diferente”, para qué este ocupe

---

<sup>205</sup> CASTRO-GÓMEZ, S. (2003). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (págs. 145-161). Buenos Aires: CLACSO, p.154.

<sup>206</sup> TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación* (345), p. 94.

<sup>207</sup> TUBINO, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos.

posiciones que no pongan en peligro el status quo o los valores que se proclaman como universales.

En consecuencia, la diversidad en ningún momento se fundaría en la necesidad de construir relaciones entre grupos, seres humanos, tácticas, lógicas y saberes distintos, con el propósito de confrontar y transformar las relaciones de poder. De esta forma, se presupone que tales fenómenos y experiencias serían pensadas y representadas en narrativas hegemónicas, transformando esta ficción en un recurso estratégico que buscaría empañar la situación de inequidad.

Promoviéndose procesos de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos, lo que se vitaliza con el matiz asistencialista que tiñe los discursos en torno a la diversidad. Gimeno Sacristán al constatar esta simbiosis, señala, “todas las desigualdades son diversidades aunque no toda la diversidad supone desigualdad”, desvelando que la llamada “atención a la diversidad”, sería sinónimo de preocupación por las medidas que sirven para subsanar las inequidades que vivencian algunos seres humanos en el acceso a determinados contenidos culturales<sup>208</sup>.

Presumimos que esta acepción viene a ser una continuidad de las ideas y significados que asocian la diferencia al déficit, a la desviación de la norma construida, generando sujetos estigmatizados. Desde esta perspectiva, la preocupación se centra en los diferentes y no en las diferencias<sup>209</sup>; o desde otro punto de vista, en el deber de facilitar la construcción de otro en lo mismo que yo, pues ese yo es un universal.

A esto se agrega la relevancia de las ciencias de la salud en la constitución de las narrativas pedagógicas que se conforman en y desde la asociación

---

<sup>208</sup> GIMENO SACRISTAN, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa* (81), p. 69

<sup>209</sup> Vid., SKILAR, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y pedagogía*, XVH (41), 11-22

salud/enfermedad, generándose “la patologización de las diferencias, otorgándole al otro identidad de enfermo, siendo necesaria la corrección de su desviación”. Por lo tanto, se configura un ser humano que debe “ser curado”<sup>210</sup>.

De esta manera, bajo la lógica de la igualdad y su contrapropuesta del merecimiento, se adjudican las diferencias a una responsabilidad individual, de esfuerzo. Lo que da lugar a prácticas pedagógicas que proclaman el respeto a la diversidad, definiendo al otro como diferente, amparadas en ficciones universalistas sobre lo que es y debe ser, un ser humano.

Otro punto importante de esclarecer son los matices que adopta la diversidad, relacionados con las prácticas que enfatizan la tolerancia de las diferencias, suponiendo cierta resignación frente a la inevitable existencia/diferencia del otro, lo que genera un distanciamiento, un no diálogo. Tolerancia que parece querer negar, que la diferencia es una condición humana que se define relacionamente a partir de aparecer ante el otro en un espacio común, en particular, en la condición de pluralidad indicada por Arendt.

Frente a esta situación, las narrativas pedagógicas han promovido y potenciado un sistema de homogenización y sustancialización de los saberes, subjetividades e identidades que se conforman en los proyectos vitales. Teniendo como efecto, una diferenciación clasificatoria jerárquica y meritocrática y, por tanto, de exclusión.

De este modo, la homogenización se anuncia en las prácticas pedagógicas que inciden fundamentalmente en la constitución y mediación de la relación consigo mismo, donde la tarea pedagógica se desarrolla en la medida que el sujeto se ajusta a un modo de ser que se narra, se examina, se ve, se expresa, se juzga y se domina, en busca de construir activamente una verdad sobre sí mismo y no tanto en relación a la verdad sobre sí que le imponen los demás<sup>211</sup>.

---

<sup>210</sup> FERNÁNDEZ, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. Gómez, J. Mafra, & A. Fernandes (Edits.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires, 274-281: CLACSO, p. 277

<sup>211</sup> LARROSA, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación*, op.cit., p. 287

Tales dispositivos producirían un “yo duplicado”, el cual se materializa en una serie de estereotipos, prejuicios y hábitos en el sí mismo, cuyo análisis (por ser finitos y contingentes) no nos asegura llegar a su identidad, sin embargo, no nos queda más que admitir que “no somos otra cosa que lo que se constituye en la fabricación y captura del doble”<sup>212</sup>.

“Ese doble está construido por la composición del yo que veo cuando me observo a mí mismo, el yo que narro cuando construyo temporalmente mi propia identidad, el yo que juzgo cuando me aplico a un criterio, el yo que dominó cuando me gobierno”<sup>213</sup>.

Estas experiencias de sí mismo, pasan irremediabilmente por los procesos de corporalización del orden escolar, ya que las practicas pedagógicas se constituyen en un espacio y en un tiempo, en palabras de Miltesin y Mendes, “la producción social del ser de los sujetos es a través de la corporización de las convenciones culturales dominantes, y en particular de la producción social del alumnado a través de la inscripción de la cultura institucional en el cuerpo”<sup>214</sup>.

De esta manera, la premisa que se intenta visibilizar es que los seres humanos al corporizar significados de espacio y tiempo configuran e incorporan predisposiciones para actuar de cierta forma, relevante, si se considera que la escuela es un escenario socio-cultural que reproduce las relaciones sociales de poder que se generan en las comunidades o sociedades.

Miltesin y Mendes señalan que “tiempo y espacio son construcciones sociales que materializan prácticas y relaciones sociales como parte de la reproducción del arbitrario cultural dominante”,<sup>215</sup> comprendiéndose que la cuestión ineludible es dejar en evidencia que la normatividad torna al espacio y

---

<sup>212</sup> IBÍDEM, p. 329

<sup>213</sup> IBÍDEM, p. 323

<sup>214</sup> MILSTEIN, D., & MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila, p. 23

<sup>215</sup> IBÍDEM, p. 24

al tiempo en aspectos no naturales, lo cual se corresponde con ciertos intereses en la configuración de un determinado tipo de sujeto.

En esta prospectiva, el cuerpo sería conceptualizado como un conjunto signico, como una expresión del sujeto, es decir,

“los comportamientos corporales serían tomados como signos, y en los signos de estos lenguajes habría alguna pista, algún rastro del individuo que lo produce. [...] estaría mostrándose a sí mismo, estaría llevando a lenguaje, a signo, aunque de una forma indirecta, alusiva y no referencial, lo que el mismo es”<sup>216</sup>.

En particular, las prácticas pedagógicas en el cuerpo, como lo entienden Milstein y Mendes, parecen ser un intento de vincular los cuerpos-sujetos con la inculcación de convenciones sustentadas en relaciones de poder, situación que se refleja en el intenso trabajo que existe sobre los cuerpos en los escenarios escolares, mismo que buscaría transformar cuerpo indómitos, activos, inquietos, en cuerpos ajustados a la forma que se ha convenido arbitrariamente y que se abordada desde el atuendo, pasando por los gestos, hasta llegar a tener ciertos comportamientos.

Estas formas concretas producen “un cuerpo-sujeto social escolar”<sup>217</sup>, a lo que se suma, como lo denuncia Larrosa, la inculcación de formas de interpretación de sí mismo y sobre los otros, es decir, que la interpretación como práctica propia de un ser que se expone en el mundo cotidiano sería moldeable por estas prácticas pedagógicas.

---

<sup>216</sup> LARROSA, J. (1995). Tecnologías del yo y educación, op.cit., p. 301

<sup>217</sup>“Ante la demanda de una identidad que hemos denominado “escolar”, homo-“escolar”, homogeneizante y jerarquizada, el alumnado elabora estrategias: resistencia, sumisión, camuflaje, éxito, etc. Lo académico y lo curricular, de alguna forma, se convierte en el canal en que este sistema de relaciones y comportamientos tiene lugar, pero no constituye el elemento más relevante de la experiencia escolar”. RIVAS, J., LEITE, A., P., C., MÁRQUEZ, M., & PADUA, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones, op.cit., p. 206

“las escuelas se convierten en lugares de encarnación en el sentido que sirven como ruedo discursivo en el que las normas del poder social, fundado en la clase y en la pertenecía a un sexo, se intertualizan en el cuerpo del alumno, reflejándose el más amplio cuerpo político de la sociedad en su conjunto”<sup>218</sup>.

Así por ejemplo, en los procesos de alfabetización se exigen posturas particulares (formas de mantener el cuerpo: siéntate derecho!, señales de demostración: indicar para solicitar permiso, etc.) no obstante, no podemos olvidar que estas exigencia inscriben formas particulares de actuar, ver, hablar y sentir. Una trampa pedagógica que hace ver como insignificante un elemento clave en la producción de sujetos, además de encerrar concesiones políticas de sumisión al orden establecido<sup>219</sup>.

De este modo, parece ser que en los escenarios escolares la violencia simbólica representaría un “poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”<sup>220</sup>.

Entendiéndose que el orden escolar se configura en torno a nociones y prácticas que provienen histórica y socialmente de fuera de la escuela y que son resignificadas dentro de ella, así como otras tantas reproducidas dentro por la

---

<sup>218</sup> McLaren, P. (1994) Citado en MILSTEIN, D., & MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*, op.cit., p. 32

<sup>219</sup> MILSTEIN, D., & MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*, op.cit. Estos investigadores se centraron en analizar las prácticas que configuran la noción: “este es tu lugar”, construyendo los lugares propios y ajenos, además de los ritmos de labor y descanso, con la intención de explicitar la regularidad en el trabajo, propio de las fábricas que dieron origen al sistema escolar moderno. Todas formas que presuponen áreas para una eficacia social, en que los tiempos y espacios son construidos y disputados socialmente (pp. 42-55)

<sup>220</sup> BOURDIEU, P., & PASSERON, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, op.cit., p. 79

propia cultura institucional y que luego se extiende al conjunto de la vida social<sup>221</sup>. Una clara bidireccionalidad entre el orden social y el orden escolar.

De esta manera, las prácticas pedagógicas que cobran vida en los escenarios escolares, operan sobre el sujeto y sobre la producción de subjetividades y por tanto, de identidades y lo hacen, básicamente, a través de tres mecanismos interrelacionados: asignación, asunción de roles y lugares, configurándose un orden escolar similar al planteado por Bauman,

“... en un extremo de la jerarquía global emergente están los que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad, tirando del fondo de ofertas extraordinariamente grande de alcance planetario. El otro extremo está abarrotado por aquellos a los que se les ha vedado el acceso a la elección de identidad, gente a la que no se da ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar; identidades de las que se resienten pero de las que no se les permite despojarse y que no consiguen quitarse de encima. Identidades que estereotipan, que humillan, que deshumanizan y que estigmatizan”<sup>222</sup>.

Esto nos lleva a admitir que los mejores alumnos serían aquellos a quienes se les ha vedado de alguna forma el acceso a la elección, debiendo cargar con lo socialmente convenido, situación que es inculcada de forma tal, que no es percibida como artificiosa, finita y sobre todo, contingente.

No obstante, hay que admitir que cada sujeto accede con su propia narración, marcada por sus experiencias en los diferentes escenarios contextuales, de este modo, a pesar de asumir que existe tendencia a la univocidad de identidades, no se anula por completo la polifonía, por lo que habría que tener en cuenta sus mutaciones, así como la heterogeneidad en que esta puede expresarse.

---

<sup>221</sup> MILSTEIN, D., & MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*, op.cit., p. 35

<sup>222</sup> BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada, p. 86-87

A fin de cuentas, la escuela es “la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo enseñar”<sup>223</sup>, materializado en el eje espacio-temporal como una norma, “asistencia que posibilita que el aula sirva de útero mágico, del cual el niño es dado periódicamente a luz al terminar el día escolar y el año escolar, hasta que es finalmente lanzado a la vida adulta”<sup>224</sup>. Un “relato de relatos”<sup>225</sup>.

Frente a esto, solo queda la “incitación a re-crearse en lo contingente y perecedero, en lo imprevisto e indeterminado, en lo incierto y desconocido, en los azares y riesgos”<sup>226</sup> de la diversidad de los mundos de vida.

Desde el pensamiento de Merieu, lo que queda es no renunciar al hecho que el aprender debería buscar “desprenderse de lo que se es, para “deshacerse” de lo que dicen y saben de uno, para “diferir” de lo que esperan y prevén, ya que no permite ser autor”, pues “nos asignan a nosotros mismos como residencia”. “Ahora bien: aprender es, precisamente, burlar los pronósticos de todos los profetas y las predicciones de todos aquellos que quieren nuestro bien y dicen conocer nuestro verdadero modo de ser”<sup>227</sup>.

En otras palabras,

“constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle”<sup>228</sup>.

---

<sup>223</sup> BOURDIEU, P., & PASSERON, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, op.cit., p. 18

<sup>224</sup> ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*, op.cit., p. 50

<sup>225</sup> RIVAS, J., LEITE, A., P., C., MÁRQUEZ, M., & PADUA, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones, op.cit., 191

<sup>226</sup> TÉLLEZ, M. (1998). Desde la alteridad, notas para pensar la educación de otro modo. RELEA. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados (5), p. 139

<sup>227</sup> MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein Educador*, op.cit., p. 21

<sup>228</sup> IBÍDEM, p. 23



## CAPITULO II

### LA TRAMA DE LA SEXUALIDAD

*Ser mujer, ni estar ausente,  
no es de amarte impedimento;  
pues sabes tú que las almas  
distancia ignoran y sexo.  
¿Puedo yo dejar de amarte  
si tan divina te advierto?  
¿Hay causa sin producir?  
¿Hay potencia sin objeto?*<sup>229</sup>.

En este apartado nos proponemos adentrarnos en aspectos tan intrínsecamente complejos, vulnerables y contingentes, como son la sexualidad, la diversidad y la subjetividad, asociadas a la cuestión de la identidad sexual, mismos que hasta hace poco tiempo atrás resultaban algo sombríos y peligrosos, especialmente en algunos escenarios.

Pretendemos con ello, reflexionar junto al lector sobre el mundo LGTB, un mundo conformado por seres en que su diferencia más evidente (dentro de su radical alteridad) no adecuan sus gustos eróticos al modelo heteropatriarcal existente, es decir, poseen una orientación afectivo-sexual distinta a lo que hegemonícamente se ha establecido en la trama de las relaciones de poder.

Este hecho ha ido nutriendo una narrativa en torno a la sexualidad, restringida a un objeto de deseo, “una visión aminorada que fija el significado de la sexualidad en los límites de la identidad y de la elección de un objeto”<sup>230</sup>, lo que ha remitido a abordar la cuestión del sujeto de forma obsesiva, debido a esta delimitación de la sexualidad. Conformando una narrativa moderna-occidental que se constituye en la necesidad de pertenecer a un determinado

---

<sup>229</sup> DE LA CRUZ, J. I. (2010). *Poema a la Virreina en Antología poética*. Madrid: Alianza, p. 59

<sup>230</sup> BRIZTMAN, D. (2005). Educación precoz. En S. Talburt, R. Shirley, & R. Steinberg (Edits.), *Pensado Queer. Sexualidad, cultura y educación* (págs. 51-76). Barcelona: Graó, p.56

sexo y en la tarea de poseer una identidad. Una posesión que subordina a un ser, en cuyo proceso la sexualidad solo contaría con su cuerpo y los placeres que éste implica.

Transformándose en un espacio privilegiado para materializar las diversas naturalezas de las relaciones de poder, mismas que transitan desde ser un espacio de resistencia, a ser un espacio de dominación, puesto que, a diferencia de otras identificaciones o posiciones, la sexualidad estaría directamente relacionada “con la obligación de decir la verdad sobre sí mismo”<sup>231</sup>. No obstante, el devenir del pensamiento humano y los controles que se han ido generando, han conducido a rechazar y eliminar prácticas en que no se observa explícitamente la correspondencia cuerpo-sexo, es decir, dos cuerpos para dos sexos, negando la existencia de mezclas, la hibridez o la falta de fronteras, por tanto, restringiendo la elección.

Observándose, cómo la capacidad de explorar el deseo, el placer, la necesidad y el cuerpo, que configuran al ser, se va restringiendo y alienando. Restricciones que como bien se perfila en la obra Foucault<sup>232</sup>, predicen un entramado contingente, en que la relación con el cuerpo se va definiendo acorde con las exigencias del contexto en que habita.

De esta manera, la sexualidad es atrapada tanto en los mitos religiosos, como por las narrativas y la tropología, la medicina, la economía, la política y otros tantos mecanismos que no quisieron quedar al margen de tan importante parcela de humanidad.

De este modo, bajo la lógica del ocultamiento, los dispositivos desplegados en torno al control de la sexualidad, posibilitaron su éxito. Así, durante la época victoriana, a principios del siglo VIII, lo que hoy conocemos como sexualidad fue “cuidadosamente encerrada. Se muda. La familia conyugal la confisca. Y la

---

<sup>231</sup> FOUCAULT, M. (2000). *Tenologías del yo y otros textos afines*, op.cit., p. 45

<sup>232</sup> FOUCAULT, M. (1998). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Ciudad de México: Siglo XXI.

absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio”<sup>233</sup>.

Recién a comienzos del siglo XIX aparece realmente el nombre con el que hoy conocemos la sexualidad. Ya se encargará la psicología, a fines de este mismo siglo y en la persona de Sigmund Freud de despejar el oscurantismo impuesto sobre ella, entre otras cosas, al establecer este autor que la represión de los instintos sexuales conllevaba a la neurosis. Asimismo, su obstinación en establecer la relevancia del proceso de desarrollo sexual, permitió una mayor apertura general en los temas relacionados con sexualidad y educación del recién llegado<sup>234</sup>.

En esta línea, son innegables los aportes de Freud a los estudios sobre sexualidad, a la cual consideraba inseparablemente unida al placer, asociándola a un impulso que se dirige hacia dicho placer, intentando liberar energía sobre otro objeto que no le resulta indiferente, sino por el contrario, con el cual intenta relacionarse.

Inicialmente, sus indagaciones sobre la neurosis le llevaron a establecer que la sexualidad estaba directamente vinculada con la represión, a raíz de lo cual profundiza en sus investigaciones, que lo llevan a establecer las pautas de la sexualidad infantil. En estudios posteriores sostendrá que no solo las relaciones reales reprimidas, sino también la fantasía, devendrían en síntomas histéricos.

Así, Freud, en sus obras, esboza sobre todo, la relación entre sexualidad y saber, manifestando que el deseo y la necesidad de saber surgen de la sexualidad, puesto que, los significados que construye un recién llegado son elaborados en mayor sintonía con ser un cuerpo, remitiendo a que la capacidad de construir ideas estaría en directa relación con la sexualidad<sup>235</sup>.

---

<sup>233</sup> IBÍDEM, p. 9

<sup>234</sup> Recién llegado en el discurso de Arendt se define a los niños y niñas.

<sup>235</sup> vid, FREUD, S. (1992). *Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu Editores

De esta manera nos embarcamos en el objetivo de reflexionar en torno a la sexualidad desde su acepción más amplia, que la vislumbra como un proceso, una instancia de semiosis, o síntesis contingentemente realizada, apreciándose a la vez como energía, desde lo que se desprende una serie de implicancias en la subjetividad, sobre todo, en la tarea impuesta de poseer una identidad.

Por otro lado, buscamos presentarla también, desde su acepción más restringida, aquella asociada al objeto de deseo, haciéndonos cargo de lo que hegemonícamente se ha permitido que circule y se cuele por los escenarios, de ahí que desvelemos como se han ido dando las transformaciones en las normativa, en torno a la elección del objeto de deseo y como éste se ha ido perfilando en nuestros días en la heteronormatividad.

Para finalizar este capítulo en una narrativa más bien holística, que intenta visualizar la posibilidades de seguir pensando en condiciones de un mejor bienestar para los sujetos LGTB, desde la imbricada relación entre pedagogía, erotismo, deseo, curiosidad y política, en y desde una narrativa pedagógica que posibilite que la sexualidad así como la educación explorsionen aconteceres, es decir, den a luz fenómenos inapropiables, imprevistos, por tanto, aperturas.

## 2.1 EL ACONTECER DE LA SEXUALIDAD

Al asociar la sexualidad al acontecer, intentamos otorgarle la condición de omnipresencia creativa y prodigiosa, visualizándola como “algo que singulariza la continuidad en cada uno de sus pliegues locales”, que tiene lugar en una “situación determinada, un “ser –múltiple” de lo “que hay”, que al mismo tiempo es irreducible a ella”, estando no necesariamente restringido a las reglas de la situación<sup>236</sup>.

Desde aquí, buscamos en primer lugar pensar la sexualidad en su acepción más amplia, lo que conlleva referirnos a un fenómeno que explota enredado en una serie de hilos, nudos y desgarros ocasionados por las conjunciones que se configuran en su siendo. En tanto que, como acontecimiento representa un despliegue, el posicionarse en rumbo de ser, lo que implica una apropiación como rehusamiento.

Por tanto, la sexualidad sería un encargo, algo que nos es dado, pero que, sin embargo, resulta desconocido pues se va ocultando en su siendo. Una instancia en que se dan cita deseo, necesidad y cuerpo, con su carácter contingente, vulnerable y finito, lo que conlleva a “vincular la sexualidad con cuestiones culturales y políticas”, emplazando la deconstrucción de sus definiciones y significaciones, orientado la praxis deconstructiva al reconocimiento que la sexualidad, tanto como la cultura y la política son aconteceres en que cada sujeto deja su “huella en lo que los demás ofrecen para las necesidades de la vida y el pensamiento”<sup>237</sup>, entendiendo por acontecer una experiencia vital y creativa.

En esta línea, Freud al formular la existencia de 5 etapas psicosexuales (oral, anal, fálica, de latencia y genital) y al referirse extensamente al tipo de relación

---

<sup>236</sup> TEJEDA, R. (2007). Los avatares del acontecer. Sartre como punto de convergencia y bifurcación de Deleuze y Badiou. En C. Ballestín, & J. Rodríguez (Edits.), *Estudios sobre J.P. Sartre* (págs. 273-288). Madrid: Mira Editores, p. 280

<sup>237</sup> BRIZTMAN, D. (2005). Educación precoz, op.cit., p. 62

que se establece entre el sujeto y el objeto en cada una de estas etapas, mediadas por el principio del placer y de realidad, confirma que la sexualidad estaría presente en todos los momentos de la vida del sujeto, en la salud y en la enfermedad, incluyendo los fenómenos patológicos, que para él constituyen “la práctica sexual de los enfermos”<sup>238</sup>.

A esto se suman las reflexiones de Lacan, que luego de realizar una fuerte crítica a las interpretaciones modernas del pensamiento freudiano<sup>239</sup>, da curso a su propia perspectiva en torno a la sexualidad, la que se instala en el lenguaje, intentando desde ahí retornar a la obra original de Freud, aunque también reformularla, pues en ella la sexualidad se mezcla con el deseo, entendido “como consecuencia de la articulación del lenguaje en el nivel del Otro”<sup>240</sup>. Una sexualidad como excentricidad respecto a la satisfacción de ese deseo y lo que implica, es decir, la vulnerable condición de aparecer sin máscaras.

Todo esto nos lleva a asociar los tropos de apetito que utiliza Freud y el de aparecer sin mascarar al que alude Lacan, haciéndonos caer en cuenta que ambos se presentan como indigencia y exigencia, es decir, “como una experiencia de la falta de algo y como un impulso orientado hacia ese algo” es decir, la sexualidad es vista como “una indigencia que por su impulso tiende

---

<sup>238</sup> FREUD, S. (1992). *Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*, op.cit., p, 100

<sup>239</sup> Lacan difiere del trato dado por los psicoanalistas posfreudianos a la sexualidad y a otras instancias como el inconsciente, refiriéndose a ello con cierta ironía: “conocemos el inconsciente desde siempre. Pero en el psicoanálisis se trata de un inconsciente que piensa tenazmente. Entonces, ¡atención, un minuto!”(p.9) Parte de su descontento con sus colegas psicoanalistas nace del cuestionamiento de sus supuestos, entregados por estos como verdades absolutas, puesto que para él la sexualidad es el terreno, “en que no se sabe con qué pie bailar a propósito de lo que es verdad” (p. 35) por esto se refiere a los psicoanalistas que intenta alejarse de la obra original de Freud con duras palabras: “ellos llegarán incluso a hacer creer que la sexualidad de la que hablan es la misma que esa de la que hablan los biólogos. De ninguna manera, es charlatanería” (p. 23) LACAN, J. (2008). *Mi enseñanza*. Buenos aires: Paidós.

<sup>240</sup> IBIDEM, p. 41

hacia lo que la llenará”<sup>241</sup>, visualizándose una intencionalidad de esta indigencia-exigencia-necesidad.

Comprendiendo, desde la perspectiva de Ricoeur, que la sexualidad no se limita a una asociación entre estímulo-respuesta o a un acto reflejo que se desata en forma irreprímible, pues a pesar que el cuerpo se sitúa como el campo de motivación por excelencia, el espacio donde “lo involuntario corporal es una fuente de motivos, y la necesidad vivida la materia de los motivos”, la necesidad y el deseo no son opacos<sup>242</sup>.

En otras palabras, la sexualidad dotaría al ser humano de un poder excepcional, una fuerza vital capaz de transformarlo desde un simple mortal en casi un dios, es quizás por esto, que quién históricamente más se ha preocupado de contener la sexualidad humana ha sido precisamente la iglesia, aquella cuya principal preocupación es resguardar los intereses del único y verdadero Dios.

No obstante, con el correr de los años la sexualidad ha ido recuperando su presencia, hasta llegar a formar parte del comportamiento habitual, como “un elemento más de nuestra libertad”. En palabras de Foucault, “la sexualidad es obra nuestra, es una creación personal y no la revelación de aspectos secretos de nuestro deseo”<sup>243</sup>.

Ella remitiría, más bien, a un entramado en que existen tantas tramas como “términos en simbiosis”, de aquí que hablaríamos de múltiples sexualidades, existiendo “tantas diferencias como elementos intervienen en un proceso de contagio”. Porque presumimos que entre los sujetos “pasan muchos seres, que vienen de otros mundos, traídos por el viento, que hacen rizoma alrededor de

---

<sup>241</sup> BASOMBRÍO, M. (2000). Afectividad y sexualidad en Paul Ricoeur. *Emociones Thémata*(25), p. 141

<sup>242</sup> IBÍDEM, p. 142

<sup>243</sup> FOUCAULT, M. (1999). Sexo, poder y gobierno de la identidad. *La balsa de la Medusa*(49), p. 156

las raíces, y que no se pueden entender en términos de producción, sino únicamente de devenir”<sup>244</sup>.

Vislumbrándose que este entramado se teje en la condición que tanto la necesidad, como el deseo se humanizan, en la medida que se les dota de la posibilidad de ser manipulables, poseídos, donde el afán de estima o reciprocidad los tiñe, teniendo como efecto, que a través de la sexualidad no solo se busca el placer, sino satisfacer también otras exigencias, moviéndose en un laberinto de pasiones.

Enredándose en ella lo humano, lo contingente y lo lábil, que en muchos aspectos intenta subordinar el placer y normar sus formas de satisfacción. En esta línea, Foucault indica que la mayor represión sobre la sexualidad vendría aparejada con la aparición del capitalismo, siendo estos intereses económicos los que llevarían a una férrea represión, que en opinión de este autor se orquestaría frente a la comprensión de que la sexualidad y el trabajo sistemático serían claramente incompatibles, todo esto en una época y un contexto en que la explotación de la fuerza laboral comenzaba a florecer<sup>245</sup>.

Todos estos hilos discursivos vienen a argumentar a favor de nuestra premisa, que tanto la subjetividad como la sexualidad se desenvuelven en relaciones de poder que constituyen procesos ambivalentes y paradójales, donde lo único que puede quedar parcialmente claro es que no responden a una esencia humana, sino más bien, que estarían pendientes de un acontecer, es decir, que son instancias impredecibles, donde lo improbable puede asaltar en cualquier momento.

En otras palabras,

“La sexualidad es una invención o un efecto de altas instituciones que vinculan el conocimiento, el poder y el placer, con las prácticas

---

<sup>244</sup> Deleuze en BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*, op.cit.,p. 101

<sup>245</sup> vid, FOUCAULT, M. (1998). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*, op.cit.



cotidianas de la gente, y ofrecen la idea que la sexualidad es cuestión de cómo el conocimiento elaborado en las instituciones funciona para organizar el pensamiento y la acción”<sup>246</sup>.

Surgiendo, en cada una de ellas, “formas de subyugación humanas, de desigualdad y de control”<sup>247</sup>.

De esta manera, el acontecer de la sexualidad no sólo se imbrica en la posesión de un cuerpo o por algo dado originalmente, sino que explota en “el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, [...] por el despliegue de una tecnología política compleja”, es decir, una “tecnología del sexo”<sup>248</sup>.

Butler, por su parte, manifiesta que la sexualidad sería un producto cultural producido por categorías discursivas que ligada al cuerpo constituyen

“un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el "sexo" y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de esas normas. Que esta reiteración sea necesaria es una señal de que la materialización nunca es completa, de que los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone su materialización”<sup>249</sup>.

Nos atenemos, entonces, a la inexorabilidad del cuerpo, en directa relación con la sexualidad. Entendiendo el cuerpo como expresión inseparable de la sexualidad y de la totalidad del ser humano, puesto que nuestro cuerpo es aquello que somos y tenemos, aquel que particularmente se asocia a la satisfacción de múltiples necesidades, desde aquellas de carácter vital como

---

<sup>246</sup> BRIZTMAN, D. (2005). Educación precoz, op.cit., p. 60

<sup>247</sup> IBÍDEM

<sup>248</sup> DE LAURETIS, T. (2004). La tecnología del género. En C. Millán, & Á. Estrada (Edits.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (págs. 202-236). Bogotá: Instituto PENSAR, Pontificia Universidad Javeriana, p. 210

<sup>249</sup> BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan*, op.cit., p. 18

comer o beber, hasta otras relacionadas con la satisfacción del deseo sexual, pasando también por el dolor y la represión.

De este modo, si el cuerpo es también sexualidad, podemos referirnos a él como cuerpo sexuado, desde esta premisa “ni mi sexualidad ni mi género son precisamente una posesión, sino que ambos deben ser entendidos como maneras de ser desposeído, maneras de ser para otro o, de hecho, en virtud de otro”<sup>250</sup>. De modo que la sexualidad se convierte en un fenómeno al cual normalizar y estabilizar, beneficiándose de la supuesta condición natural del cuerpo-sexo-deseo.

Lo que claramente acusa la dimensión pública del cuerpo y la sexualidad, porque

“la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente. Este “aquí y ahora” es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que “aquí y ahora” se me presenta en la vida cotidiana es lo realissimum de mi conciencia”<sup>251</sup>.

Confirmándose, desde estas perspectivas la plasticidad de la sexualidad, misma que se configura desde la biografía, el trayecto y la relación del ser con el objeto de su deseo en un contexto determinado.

Sin embargo, en el marco de la vida cotidiana, “que no agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora”, significa que el experimentar la vida y la sexualidad se haría en “grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal”. Es así como Freud conceptualiza las etapas de desarrollo psicosexual, donde las zonas erógenas asumen mayor o menor importancia según estos grados de proximidad, es decir, la accesibilidad a la manipulación corporal. Así,

---

<sup>250</sup> BUTLER, J. (2006) *Deshacer el género*, op.cit., 38

<sup>251</sup> BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*, op.cit., pp. 39-40

podríamos entender que la sexualidad sea una localización<sup>252</sup> “que contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad”<sup>253</sup>.

Atisbándose, que la sexualidad implicaría ir más allá de sí, es decir sería una trama en que se enredan las excitaciones externas e internas, propias de ser un cuerpo, sujetándose, a su vez, de los bastidores de las pulsiones y el placer.

Esto nos lleva a afirmar que la problemática del cuerpo sexuado no es un asunto nimio o absurdo, en el cual ya está todo dicho o construido. Por el contrario, la idea, según insiste Butler, es aceptar que el cuerpo sexuado es construido, no obstante, dicha construcción no está exenta de límites. Esos límites posibilitarían desvelar la premisa que en el cuerpo sexuado no existe un “estado natural”, pues él sería acontecer, asumiendo su valía “al mismo tiempo que asume su carácter social, es decir, al mismo tiempo que la naturaleza renuncia a su condición natural”, conformando una experiencia en que “lo social anula lo natural”<sup>254</sup>.

Desprendiéndose, que la sexualidad es también materia simbólica, un objeto de representación, producto de un imaginario social que siempre se manifiesta como un terreno en disputa, alojando un conjunto de sistemas figurados en el que destacan cuestiones vinculadas al género y la identidad sexual.

En base a todo esto, apreciamos la sexualidad, como una tecnología donde

“los diferentes elementos del sistema sexo/género denominados “hombre”, “mujer”, “homosexual”, “heterosexual”, “transexual”, así como sus prácticas e identidades sexuales no son sino máquinas, productos, instrumentos, aparatos, trucos, prótesis, redes, aplicaciones, programas, conexiones, flujos de energía y de información,

---

<sup>252</sup> Entendiendo que una localización “es un territorio espacio-temporal compartido y construido colectivamente, conjuntamente ocupado. BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*, op.cit., p. 26

<sup>253</sup> IBÍDEM

<sup>254</sup> BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, op.cit., pp. 24-25

interrupciones e interruptores, llaves, leyes de circulación, fronteras, constreñimientos, diseños, lógicas, equipos, formatos, accidentes, detritos, mecanismos, usos, desvíos...”<sup>255</sup>.

Desde aquí, comprender la sexualidad como tecnología socio-política, implica “establecer conexiones políticas y teóricas entre el estudio de los aparatos y los artefactos sexuales”<sup>256</sup>.

Con lo expuesto hasta ahora, no cabe más que admitir, que a pesar de habitar narrativas donde se minimiza la presencia de la sexualidad en el devenir humano, debemos asumir que ésta es inmensamente compleja y omniabarcante, adquiriendo forma y contenido polimorfo y dinámico, conformándose como inagotable y sorpresiva.

Por otra parte, siguiendo el camino de Lacan, asociamos la sexualidad con la “energía síquica del deseo”, que se enreda en “conjunciones de lo simbólico y lo real”<sup>257</sup>, presentándose como necesaria para que subsista esta noción, es decir, la sexualidad no es solo energía, sino que es un entramado en que diversos hilos se configuran de manera singular.

Tales figuras abren la posibilidad de discutir los binarios y de “cuestionar las curiosas combinaciones hechas entre aparatos físicos y simbólicos y de encontrar la incertidumbre, la curiosidad, la alteridad y las extrañas relaciones que la sexualidad siempre presiona para que tomen forma”<sup>258</sup>. Constituyendo la premisa, que tanto la sexualidad, como la afectividad, comportan el “misterio de la encarnación”<sup>259</sup>, lo que nos aleja de la idea de la transparencia y autonomía de la existencia humana, configurando una sexualidad no unívoca, es decir, “mediada por un aprendizaje que tiene lugar en un determinado contexto cultural”, remitiendo todo esto, al “carácter abierto y no finito de la sexualidad”,

---

<sup>255</sup> PRECIADO, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera prima, p. 19

<sup>256</sup> IBÍDEM, p. 21

<sup>257</sup> LACAN, J. (1965). *Seminario 13: El objeto del psicoanálisis*. Buenos Aires: Publicación E.F.B.A, p. 23

<sup>258</sup> BRIZTMAN, D. (2005). Educación precoz, op.cit., p.57

<sup>259</sup> BASOMBRÍO, M. (2000). Afectividad y sexualidad en Paul Ricoeur, op.cit., p.149

con lo cual hemos de afrontar que “el pacto entre sexualidad e institución es siempre una alianza frágil”<sup>260</sup>.

Consideramos que la sexualidad sería “una instancia particular de semiosis, el proceso más general que reúne la subjetividad con una significación social y una realidad material”<sup>261</sup>, entretejiendo una trama entre lo dado, que se impone al recién llegado y la novedad, que implica su llegada.

Asumiendo, paralelamente, que el cuerpo “adquiere significado dentro del discurso sólo en el contexto de las relaciones de poder”, por tanto, “la sexualidad es una organización históricamente concreta de poder, discurso, cuerpos y afectividad”. Desde aquí se genera la narrativa del sexo como constructo “que de hecho amplía y disimula las relaciones de poder que son responsables de su génesis”<sup>262</sup>.

De esta forma, el “carácter construido de la sexualidad ha sido invocado para contrarrestar la afirmación de que la sexualidad tiene una configuración y un movimiento naturales y normativos, es decir, una forma que se asemeja al fantasma normativo de una heterosexualidad obligatoria”<sup>263</sup>.

---

<sup>260</sup> IBÍDEM

<sup>261</sup> DE LAURETIS, T. (2004). La tecnología del género, op.cit., p. 233

<sup>262</sup> BUTLER, J. (2007) *El género el disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, op.cit. p. 194

<sup>263</sup> BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, op.cit., pp. 143-144

## 2.2 LA SEXUALIDAD EN LOS LÍMITES DE LA IDENTIDAD Y DE ELECCIÓN DE UN OBJETO

Parece claro que habitamos narrativas que nos ofrecen la posibilidad de visualizar la sexualidad en y desde un cuerpo que se ha construido en un sistema de representación. Este encuadre nos lleva a tomar en cuenta la lógica de la diferencia sexual como “la institución sociosimbólica encargada de efectuar el proceso de construcción del sujeto”<sup>264</sup>.

De ahí que la sexualidad “como institución social y simbólica, material y semiótica, se revela como ubicación primaria del poder, según una dinámica compleja que abarca tanto micro como macrorrelaciones”<sup>265</sup>, situación que no podemos pasar por alto, puesto que sería uno de los sustentos de la identidad. Desde aquí, nos interesa apreciar en que formas simbólicas se ha ido formando el sujeto, siendo este el propósito pedagógico de nuestro develo, más que la obsesiva tarea de encontrar una identidad.

Así, la diferencia sexual juega un rol central en nuestros días, especialmente, en las formas en que se va haciendo el ser, de allí que lleguemos a pensar que ésta es “sencillamente, la implementación sexual de la economía política de la identidad sexualizada, que no es sino otro modo de llamar al poder tanto en su sentido negativo o represivo (potestas) como en el positivo o capacitador (potentia)”<sup>266</sup>.

Es decir, que en el vasto abanico de identificaciones, la sexualidad aparece como una de las referencias ineludibles, tanto en la acción de inscribirse como en la resistencia. En este sentido, la sexualidad “lejos de ser marginada, es un pilar fundamental en tanto que actúa como matriz de las relaciones de poder, en el sentido amplio, pero también más íntimo, del término”<sup>267</sup>.

---

<sup>264</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*, op.cit., p. 51

<sup>265</sup> IBÍDEM, p. 55

<sup>266</sup> IBÍDEM

<sup>267</sup> IBÍDEM

Allí la elección de un objeto (homo/hetero/ “perverso”), o de un determinado estilo de vida sexual resulta importante. Especialmente, al constatar que esta elección bailaría al son de intereses y necesidades económicas, culturales y simbólicas que engarzan en la sexualidad, observándose que el objeto de deseo, así como su legitimidad y utilidad en la vida social han experimentado un amplio desarrollo histórico.

Lo que conlleva a los vaivenes en la experiencia de sí, es decir, en la subjetividad, puesto que como lo hemos indicado, la sexualidad-subjetividad se enreda en “las complejas tecnologías del yo y en las complejas redes de poder a las cuales se encuentran conectadas”<sup>268</sup>. De esta forma, no podemos abstraernos de la premisa que actualmente el discurso oficial sobre la sexualidad estaría basado en el concepto idealista y a priori de la diferencia sexual, concepción que históricamente participa en el discurso general de la dominación.

Cayendo en cuenta que “la pretensión de una sexualidad normativa que esté “antes”, “fuera” o “más allá” del poder es una imposibilidad cultural y un deseo políticamente impracticable, que posterga la tarea concreta y contemporánea de proponer alternativas subversivas de la sexualidad y la identidad dentro de los términos del poder en sí”<sup>269</sup>.

Para comprender estas premisas, consideramos relevante describir brevemente este devenir, en el marco de las normativas y discursos en torno a la sexualidad restringida al objeto del deseo y a la diferencia sexual.

### **2.2.1 El devenir de la homosexualidad**

Según Platón en su obra “el banquete”, Aristófanes explicaría el origen del amor de la siguiente manera: inicialmente existían tres sexos: mujer, hombre y andrógino, que era la unión de los otros dos sexos. Estos seres eran redondos, con cuatro manos, cuatro pies, cuatro orejas, dos genitales y una cabeza con dos

---

<sup>268</sup> IBÍDEM, p. 105

<sup>269</sup> BUTLER, J. (2007) *El género el disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, op.cit. p. 94

rostros que miraban en sentidos opuestos. Ellos habrían perdido su condición redonda al desafiar a los dioses subiendo hasta sus dominios, enterados los dioses dudaron en como castigarlos. Finalmente Zeus decidió cortarlos en dos para humillarlos y duplicarlos. Sin embargo, luego de la división, las dos partes deseaban a su otra mitad, buscándose en abrazos, sin querer separarse, hasta el punto de morir uno en brazos del otro por no querer hacer nada separados<sup>270</sup>.

“A causa de ello, los hombres que son una mitad de ese compuesto de dos sexos, que entonces eran llamados andróginos, aman a las mujeres, y de ellos proceden la mayor parte de los hombre adúlteros. Asimismo, todas las mujeres que aman a los hombres y practican el adulterio pertenecen a esta especie. En cambio, cuantas son una mitad de mujer, no hacen el menor caso de los hombres. Prefieren dirigirse a las mujeres, y de esta clase proceden las tríbadas que buscan los placeres entre ellas mismas. Ahora bien, los que son una mitad de macho buscan a los machos, y mientras son niños, como son rebanadas de macho, gustan de los hombres y encuentran placer en acostarse con ellos y estando entre sus brazos. Y son entre niños y jóvenes los mejores, porque de origen y naturaleza son los que tienen mayor virilidad”<sup>271</sup>.

El amor sería pues, según Aristófanes, la manera en que las dos mitades separadas pugnan por reencontrarse.

Lo que hoy conocemos por homosexualidad comienza a gestarse recién a fines del siglo XIX, atribuyéndose el término a Karl María Kertbeny, quién en el año 1.969 redacta un panfleto dirigido a un ministro alemán donde incluye dicho término.

Al decir de Mira:

“Tras la identificación de la sexualidad como campo

---

<sup>270</sup> PLATÓN (2007). *El banquete*. Valladolid: Maxtor.

<sup>271</sup> IBÍDEM, pp. 42-43



epistemológico, la homosexualidad es un término creado simplemente con el fin de separar normalidad sexual de anormalidad y descalificar lo segundo; de paso, una vez creada la etiqueta, es fácil rodearla de oprobio y excluir a los presuntos referentes de la misma de los ámbitos cotidianos y, desde luego, de cualquier posición de autoridad o legitimidad”<sup>272</sup>.

#### ❖ Situación actual de los sujetos LGTB

El porcentaje de población LGTB es fuente de debate, existen quienes sitúan a las lesbianas, gays, transexuales y bisexuales cercanos a un 10% de la población nacional, otros, mientras tanto, consideran que esa cifra sería demasiado exagerada y correspondería simplemente a fines políticos de organizaciones LGTB que buscarían así obtener mayores reivindicaciones.

No obstante, un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas en el año 2.004 establece que en España un 2,7% de las mujeres y el 3,9% de los hombres declaran haber mantenido relaciones homosexuales en algún momento de su vida<sup>273</sup>.

Por otra parte, si bien en España y otros muchos países la homosexualidad se ha despenalizado, en algunos lugares del planeta se vive todavía una realidad muy distinta. La siguiente figura señala gráficamente los países que aún hoy condenan con pena de muerte la relación entre varones, entre ellos: Iran, Arabia Saudi, Qatar, Sudan, Nigeria, Mauritania, mientras que en otros como Libia, Etiopia, Kenia, Tanzania, Zambia y Uganda, los varones homosexuales y en algunos casos, también las mujeres, arriesgan condenas de 10 o más años de prisión.

---

<sup>272</sup> IBÍDEM, p. 19

<sup>273</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2004). *Salud y hábitos sexuales. Las conductas sexuales desde la perspectiva del sida*. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística. España

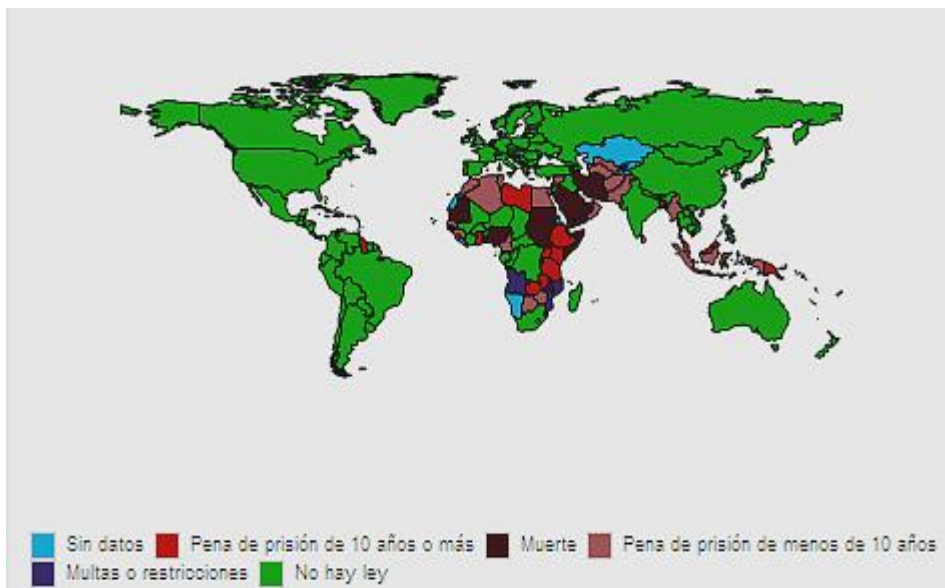


Figura 1. Castigo por la relación entre varones en diversos países del mundo<sup>274</sup>

### 2.2.1.1 Nombrar la homosexualidad

Al hacernos parte del axioma que el lenguaje instituye realidades, no resulta difícil comprender el doble status establecido hacia la homosexualidad en algunos momentos de la historia, situación que es reflejada por Foucault, al manifestar que antiguamente existía un acuerdo tácito para mencionar la sodomía lo menos posible, lo cual

“permitió durante mucho tiempo un doble funcionamiento: por una parte, una extrema severidad (condena a la hoguera aplicada aún en el siglo XVIII sin que ninguna protesta importante fuera expresada antes de la mitad del siglo), y, por otra, una tolerancia seguramente muy amplia (que se deduce indirectamente de la rareza de las condenas judiciales, y que se advierte más directamente a través de ciertos testimonios sobre las sociedades masculinas que podían existir en los ejércitos o las cortes)”<sup>275</sup>.

Coincidimos con quienes sostienen que ha de ponerse nombre a las cosas,

<sup>274</sup> Extraído de <http://www.ilga.org>

<sup>275</sup> FOUCAULT, M. (1998). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*, op.cit. p.60

pues solo así estas son reales, en caso contrario, no se puede hablar de lo que no existe, probablemente reflexiones similares cruzaron por la cabeza de Karl María Kertbeny cuando acuñó el término “homosexualidad”, sin embargo, no podemos decir que este término conforme una estructura específica e inmutable, así, desde tiempos remotos se le han asignado nombres como: pecado, enfermedad, delito, perversión, gracia divina, preferencia sexual, etc.

De este modo, apreciamos como la homosexualidad ha pasado a través de la historia, desde ser considerada natural en diversas culturas, antiguas y actuales, según reportes antropológicos, hasta ser perseguida con penas tan diversas como multas, encarcelamiento, trabajos forzados, tortura y muerte.

Ni que decir de la aparición de la medicina en la historia de la homosexualidad, pues al intentar esta hacerse cargo de lo que inicialmente era considerado un problema social, cuyo referente eran las cárceles, solo logra reemplazarlas por los hospitales psiquiátricos, donde muchas veces los sujetos eran sometidos a toda clase de experimentos y vejaciones, en aras de la posible cura para su “enfermedad”.

Últimamente las cosas han cambiado bastante para algunos, gracias al trabajo de múltiples sujetos y grupos organizados que han logrado mejoras en las leyes y condiciones para los sujetos LGTB, situación que incluye en algunos casos la posibilidad de casarse o de adoptar, además de los vientos de mayor tolerancia y respeto por los derechos humanos. Sin embargo, aún hoy, en pleno siglo XXI, no todas los sujetos gozan de estos beneficios, existiendo todavía lugares donde se les persigue e incluso son condenadas a muerte por el solo hecho de ser homosexuales.

Con el paso del tiempo los sujetos han ido abriendo su mente a un mayor número de prácticas sexuales, otorgándose en ocasiones el permiso de alejarse del modelo hegemónico heterosexual.

Por otra parte, hacen su aparición en la historia las diversas teorías sobre el desarrollo de la identidad en relación a la homosexualidad, partiendo desde

aquella postulada ya a fines del siglo XIX por el psiquiatra Alemán Carl Westphal, quién en 1.870 publica un artículo en que atribuía a lo que hoy se conoce como homosexualidad el carácter de debilidad mental.

Con posterioridad, apreciamos la presencia de las teorías biológicas, que pretenden explicar la homosexualidad en base a 3 diversos factores orgánicos: los constituyentes genéticos, los hormonales y la diferenciación de estructuras cerebrales entre heterosexuales y homosexuales<sup>276</sup>. No obstante, no podríamos decir que los estudios relacionados con los aspectos orgánicos de la homosexualidad han quedado en el pasado, pues al revisar la bibliografía, hemos comprobado que aún muchos investigadores siguen trabajando y experimentando sobre esos mismos factores, buscando en el organismo las respuestas a los secretos de la homosexualidad<sup>277</sup>.

En los años setenta se presentaron los primeros modelos de identidad homosexual masculina (Plummer, 1975) y femenina (Ponse, 1978), a los que le

---

<sup>276</sup> SORIANO, S. (1999). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo*. Salamanca: Amarú Ediciones.

<sup>277</sup> A modo de ejemplo presentamos el resumen de una investigación publicada en 2011 en la Journal of Biomedical Science and Engineering, realizada por un grupo de investigadores del programa interdisciplinario de ingeniería biomédica, del departamento de psiquiatría y de radiología de la National University Medical School de Corea. “Este estudio se realizó para clarificar la orientación sexual en un hombre homosexual de 19 años de edad y una mujer homosexual de 20 años de edad, utilizando imágenes por resonancia magnética funcional con la visualización de fotos de desnudos eróticos de hombres y mujeres. Los niveles de hormona sexual de los homosexuales masculino y femenino estuvieron en el rango normal de hombres y mujeres heterosexuales sanos, respectivamente. En tanto los homosexuales mostraron más actividades significativas del cerebro mientras observaban las fotografías de desnudos de su mismo sexo genético frente a las del sexo opuesto, en la corteza frontal parietal, la corteza occipital, la circunvolución cingular anterior, la amígdala, el mesencéfalo, el hipocampo, la corteza orbitofrontal, la circunvolución del hipocampo, el tálamo, el globo pálido, y el putamen, de los que se sabe son sensibles a la excitación sexual. El varón y la mujer homosexual mostraron una tendencia hacia una mayor excitación sexual con su mismo sexo genético en comparación con el sexo opuesto. Este hallazgo puede ser útil para entender los diferentes mecanismos neurales sobre salud sexual en la excitación de los homosexuales”, vid. WON, G., CHUL, J., & WOO, G. (2011). Brain activation patterns associated with sexual orientation in homosexual male and female: preliminary study with 3.0T fMRI. *Journal Biomedical Science and Engineering*, 196-199 (Traducción propia).

siguieron luego los modelos de “Cass (1979), Coleman (1981, 1982) y Troiden (1979, 1989)”<sup>278</sup>.

Por otra parte, podemos dar cuenta de diversos estudios centrados en la identidad homosexual realizados también a partir de los años setenta, entre estos encontramos a Kaldegg<sup>279</sup> quién mediante un cuestionario de personalidad aplicado a hombres jóvenes adictos la heroína registro variaciones en la escala de masculinidad/femineidad asociándolo a la homosexualidad; Forgey<sup>280</sup>, cuyo estudio se centró en la institución del Berdache (indígenas de América del norte conocidos también como “dos espíritus”, aludiendo a lo femenino y lo masculino); Friedberg<sup>281</sup>, quién realizó un estudio comparativo entre los estilos de vida homosexual y heterosexual, concluyendo que el estilo de vida de los homosexuales era significativamente diferente del estilo de vida de los heterosexuales en términos de identidad, visión del mundo como un lugar hostil y peligroso, tendencia a la dependencia y deterioro de las variables de identidad de género, Hassell & Smith<sup>282</sup> quienes realizaron una investigación mediante un prueba proyectiva con mujeres heterosexuales y homosexuales, concluyendo que las mujeres homosexuales eran más independientes, cambiantes, tenían mayores preocupaciones sexuales y estaban menos adaptadas que las mujeres heterosexuales.

Todas estas investigaciones, que corresponden a algunas de las primeras realizadas en relación al tema de la identidad homosexual fueron publicadas en importantes revistas científicas de medicina y psicología durante el año 1975.

---

<sup>278</sup> GIL, G. (2010). Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales. *Tesis doctoral*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, p. 96

<sup>279</sup> KALDEGG, A. (1975). Aspects of Personal Relationships in Heroin Dependent Young Men—An Experimental Study. *British Journal of Addiction*, 277-286

<sup>280</sup> FORGEY, D. (1975). The institution of Berdache among the North American plains indians. *Journal of Sex Research*, 1-15

<sup>281</sup> FRIEDBERG, R. (1975). Early recollections of homosexuals as indicators of their life styles. *Journal of Individual Psychology*, 196-204

<sup>282</sup> HASSELL, J., & SMITH, E. (1975). Female Homosexuals' Concepts of Self, Men, and Women. *Journal of Personality Assessment*, 154-159

### 2.2.1.2 Contextualización del lesbianismo

Al igual que con la homosexualidad masculina, es inviable precisar el momento exacto en que surge la homosexualidad femenina, también conocida como lesbianismo, lo que sí es posible hacer, es determinar que la idea de una relación afectivo-sexual entre mujeres surge en el discurso público en forma bastante posterior a la de los varones, entre otras razones, probablemente, debido al rol privilegiado del hombre en la sociedad, mismo que dejaba a las mujeres postergadas a un lugar secundario, así, si esto era cierto en el plano de la sexualidad, lo era aún en mayor medida en el de la homosexualidad. Otra explicación apuntaría al carácter más reservado de las mujeres, quienes, en general, estaban poco acostumbradas a hablar de sexualidad.

Esta premisa es confirmada por el hecho que “la mayoría de las investigaciones realizadas hasta la década de 1990 sobre la homosexualidad femenina afirman que el lesbianismo es menos visible y está menos institucionalizado que la homosexualidad masculina en todas las culturas”<sup>283</sup>.

Por otra parte, los precedentes históricos más conocidos y probablemente una de las instancias desde donde deriva el nombre de lesbianismo, se relaciona con la poetisa Safo, quien dirigía una escuela para señoritas en la isla griega de Lesbos. Desde aquí, el inicialmente denominado Safismo, iría derivando hasta llegar a convertirse en el actual lesbianismo.

“Hay que señalar que las lesbianas, en tanto que mujeres, carecen de tradición o de discurso acerca de su pasado reciente. Si la mujer no se había pensado como sujeto de la historia hasta la aparición del primer movimiento feminista (1880-1914), con las lesbianas sucede algo similar”<sup>284</sup>.

Así, si bien actualmente podemos encontrar en el vocabulario popular una serie de apelativos (la mayoría de ellos denigrantes) a guisa de sinónimos para

---

<sup>283</sup> Blackwood, (1991) en VIÑUALES, O. (2000). *Identidades lésbicas*. Barcelona: Bellaterra., p. 40

<sup>284</sup> VIÑUALES, O. (2000). *Identidades lésbicas*. Barcelona: Bellaterra., p. 40

el término lesbiana: bollera, tortillera, zapatona, camionera, machorra, machetona, manflora, sombreruda, come chocha, bigotona, invertida, leñadora, marimacha, come almejas, marcha pa' tras, etc., no obstante, el término más utilizado a lo largo de la historia ha sido el de tribada.

Posteriormente, sería el poeta Baudelaire, quién a mediados del siglo XIX populariza el término lesbiana, al darlo a conocer como título preliminar de su obra (Las lesbianas), que finalmente saldría a la luz como: las flores del mal<sup>285</sup>.

De esta forma, tras un largo camino histórico, grupal e individual, comienza a conformarse lo que algunos autores han llamado identidad lésbica, la cual se construye “en la revelación, implica conciencia de diferencia y apela al “yo mismo””, un proceso sin duda complejo que “tiene que ver más con lo que el individuo siente que con lo que realmente es”<sup>286</sup>.

Hoy la imagen de las lesbianas ha cambiado, desde aquellas mujeres inicialmente sometidas al patriarcado, victimizadas y negadas, actualmente muchas de ellas son capaces de visibilizarse en los ámbitos más diversos, pisando fuerte y haciendo uso de los derechos que han obtenido, conformando familiar, haciéndose cargo de sus hijos, en igualdad de condiciones con las mujeres heterosexuales.

### **2.2.1.3 Contextualización de la bisexualidad**

Inicialmente, el término bisexualidad es asociado a la figura de Wilhelm Fliess, autor de la teoría de la bisexualidad fisiológica, que compartió con Freud a quién lo unía una larga amistad y asidua correspondencia.

De esta forma, Freud, influido por Fliess, fue uno de los primeros en plantear la condición bisexual del ser humano, según él, todas los sujetos naceríamos con una predisposición hacia la bisexualidad, no importando en primera instancia el sexo del objeto deseado, una de las razones por las cuales los niños

---

<sup>285</sup> IBÍDEM,

<sup>286</sup> IBÍDEM, p. 49

fueron designados como perversos polimorfos. No obstante, al ir creciendo el sujeto, dicha orientación se iría decantando hacia sujetos del sexo opuesto, salvo que se produjese una fijación en alguna etapa, dando origen a una inversión en la que el objeto de deseo correspondería a una persona del propio sexo.

Ambos autores compartían la creencia que,

“cierto grado de hermafroditismo anatómico es normal. En todo individuo, sea varón o hembra, se encuentran vestigios del aparato genital del sexo opuesto. De estos hechos anatómicos, conocidos desde hace ya mucho tiempo, se desprende el concepto de un organismo originariamente bisexual, el cual, en el curso de su evolución, se orienta hacia la monosexualidad, aunque conservando algunos restos del sexo atrofiado”<sup>287</sup>.

Imagen que de alguna manera nos recuerda el concepto de andrógino referido por Aristófanes en el banquete de Platón.

Por otra parte, de la mano del modelo médico llega una clasificación de bisexualidad creada por el psiquiatra Fritz Klein, quién indica que existirían 3 tipos de bisexualidad:

-Bisexualidad transitoria: que como su nombre lo indica, ubica al individuo en el tránsito desde una orientación a otra (generalmente de heterosexual a homosexual).

-Bisexualidad histórica: Implica un hecho del pasado, donde una persona que tiene una orientación sexual determinada (generalmente heterosexual) ha sostenido relaciones afectivo-sexuales o incluso ha tenido fantasías con alguna persona de su propio sexo.

-Bisexualidad secuencial: Corresponde a una situación en que los sujetos tienen relaciones afectivo-sexuales con sujetos de ambos sexos en forma

---

<sup>287</sup> FREUD, S. (1992). *Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*, op.cit., p. 48



alternada e indistintamente<sup>288</sup>.

Hoy “la bisexualidad se percibe asociada a una vida desordenada sexualmente y se califica de contaminante porque se piensa que es más fácil contraer enfermedades venéreas o el sida”, asimismo, “encarna la idea de "vicio" o desenfreno sexual y pone en cuestión la posibilidad de mantener una relación de pareja estable o duradera con quienes se definen como tales”<sup>289</sup>.

No obstante, una de las características particulares de los sujetos bisexuales es que pocos se identifican abiertamente como tales, al parecer un importante número de ellos vivirían bajo el paraguas de la heterosexualidad, mientras que, “parte de las mujeres que se definen como lesbianas y que tienen o han tenido relaciones sexuales con el otro sexo, reconocen -en privado- que son bisexuales”<sup>290</sup>.

Finalmente, hemos de mencionar, que en la actualidad existen diversos grupos de sujetos que se han organizado para luchar por las reivindicaciones de los sujetos bisexuales.

#### **2.2.1.4 Contextualización de la transexualidad**

No podríamos atribuir un momento preciso a la aparición de la transexualidad, también conocida como trastorno de identidad de género, puesto que sus raíces parecen extenderse a tiempos antiquísimos, situación que hoy en día es avalada incluso por hallazgos arqueológicos.

Los primeros indicios donde se tiene conocimiento cabal de su existencia se remontan a Egipto, al año 1.490 A.C., donde una mujer llamada Hatchepsout se viste de hombre para ocupar el cargo de Faraón. Posteriormente, en Italia, entre los años 204 y 222 el Emperador Elagabal, quien manifestaba sentirse mujer, solicita a sus médicos una operación de cambio de sexo, él/ella vestía con ropas

---

<sup>288</sup> KLEIN, F., & WOLF, T. (1985). *Bisexualities : Theory and research*. New York: Haworth Press.

<sup>289</sup> VIÑUALES, O. (2000). *Identidades lésbicas*, op.cit., p. 87

<sup>290</sup> IBÍDEM

femeninas y obligaba a sus súbditos a llamarlo emperatriz; en el año 1.200 el alemán Ulrich Von Lichtenstein se viste de mujer y solicita ser llamado reina “Vénes”; en 1.431 Juana de arco es ejecutada por la inquisición por los cargos de brujería y por llevar siempre ropas masculinas y comportarse como varón; en la Inglaterra de mediados del siglo XIX, el artista Quentin Crisp, hace pública su transexualidad y lucha por el reconocimiento de sus derechos<sup>291</sup>, y así la lista podría proseguir largamente.

Sin embargo, es recién en el año 1.830 cuando aparecen en la literatura médica las primeras referencias a la transexualidad. En 1.953 se realiza la primera operación de cambio de sexo exitosa de que se tenga conocimiento público, en la persona de un militar americano que finalmente se llamaría Christine Jorgensen.

En líneas generales, podemos referir que, “el término Transexualismo fue introducido discretamente por Magnus Hirschfeld en 1923 quién habló primero de "transexualidad psíquica" y quién dio la primera lectura científica sobre el Transexualismo en 1930 a la Asociación para el Desarrollo de la Psicoterapia”<sup>292</sup>.

Sin embargo, al parecer, sería el endocrinólogo Harry Benjamin quien introduciría definitivamente el término transexualidad en la medicina de los años cincuenta.

### **2.2.2 Hitos y personajes relevantes**

Consideramos que es imposible una contextualización de la homosexualidad sin mencionar a los tres personajes que probablemente más contribuyeron mediante sus investigaciones a descorrer el velo que durante tantos años se mantuvo sobre el tema.

---

<sup>291</sup> GOIAR, C., SANNIER, V., & TOULET, M. (2008). *La Historia del Transexualismo*. Madrid: SHB España.

<sup>292</sup> GOIAR, C. (2012). *Síndrome de Harry Benjamin: Retrospectiva y terminologías*. Obtenido de The Original Harry Benjamin Syndrome Site: <http://www.shb-info.org/retrospectiva.html>

## ❖ Sigmund Freud

A comienzo del siglo XX, este neurólogo Austriaco conocido como el padre del psicoanálisis escribía y publicaba “Tres ensayos para una teoría sexual”, instancia en la que utiliza por primera vez el término “invertidos” para referirse a quienes hoy conocemos como homosexuales.

El rechaza tajantemente la teoría que la homosexualidad sería de carácter innata y la explica más bien desde la teoría de la bisexualidad, indicando que todas los sujetos tendrían inicialmente predisposición hacia ambos sexos, luego esta iría decantando mayoritariamente hacia sujetos de sexo contrario, a excepción de algunos individuos que se quedarían fijados en determinadas etapas del desarrollo.

Posteriormente Freud explicaría la homosexualidad masculina haciendo referencia al complejo de Edipo, así el hijo buscaría emular la relación con su madre, transformándose en ella y buscando un objeto de amor masculino en el que se vería representado.

Para este autor, la homosexualidad no constituía una enfermedad mental, sino tan solo una variación sexual, desde su pensamiento todo individuo, “aún el más normal, es capaz de la elección de un objeto homosexual, la ha llevado a cabo siempre alguna vez en su vida y la conserva aún en lo inconsciente o se defiende contra ella por enérgicas disposiciones opuestas”<sup>293</sup>.

Freud sembró sin duda alguna las bases para el estudio de la homosexualidad, más allá de los aspectos éticos, religiosos o legales que venían enturbiando su conocimiento desde siglos atrás.

---

<sup>293</sup> Freud, S. en GONZÁLEZ DE ALBA, L. (2003). *La orientación sexual: Reflexiones sobre la bisexualidad originaria y la homosexualidad*. México, D.F.: Paidós, p. 140

### ❖ Alfred Kinsey

Este biólogo Norteamericano retoma las pesquisas iniciadas por Freud, siendo su mayor aportación establecer mediante los resultados de sus investigaciones que las conductas sexuales de los sujetos no eran estables, sino que oscilaban en gradualidad. Estos datos permitieron extender los horizontes de los estudios sobre sexualidad, ayudando a terminar con la tajante dicotomía heterosexual/homosexual.

Rango	Descripción
0	Exclusivamente heterosexual
1	Principalmente heterosexual
2	Parcialmente heterosexual
3	Bisexual
4	Parcialmente homosexual
5	Principalmente homosexual
6	Exclusivamente homosexual

Figura 2. Escala de Kinsey

Algunos resultados encontrados por Kinsey en su primer informe del año 1.948, denominado “La conducta sexual en hombres”, para lo cual entrevistó a más de 5.000 varones, son los siguientes:

“-50 por ciento de los hombres no son exclusivamente heterosexuales durante su vida adulta.

-37 por ciento han tenido por lo menos algunas experiencia homosexuales que los han llevado al orgasmo entre la adolescencia y la vejez. Puede suponerse que estas cifras están incluso por debajo de las reales, pues a causa del tabú que estigmatiza la homosexualidad, una persona entrevistada estará menos inclinada a reconocer sus actividades homosexuales que las heterosexuales.

-25 por ciento de los hombres tienen experiencias homosexuales precisas y prolongadas.

-18 por ciento tienen por lo menos tanta actividad homosexual

como heterosexual durante tres años al menos.

-13 por ciento tienen más relaciones homosexuales que heterosexuales durante tres años por lo menos.

-8 por ciento de los hombres son exclusivamente homosexuales durante tres años por lo menos.

-4 por ciento de los hombres son exclusivamente homosexuales durante toda su vida”<sup>294</sup>.

Probablemente, en la actualidad, la investigación llevada a cabo por Kinsey sería criticada aduciendo fallos metodológicos, sin embargo, no podemos negar su enorme contribución en el ámbito de los estudios sobre la sexualidad humana, y especialmente, en aquello concerniente a la homosexualidad.

#### ❖ Evelyn Hooker

Imposible no mencionar el importante papel jugado por Evelyn Hooker, quién mediante una ingeniosa investigación consiguió cambiar la idea por tantos años arraigada de la homosexualidad como enfermedad mental.

“El diseño experimental de Hooker fue elegantemente sencillo: a) administró pruebas psicológicas de personalidad a hombres homosexuales y heterosexuales; b) pidió a un grupo de expertos que analizarán a ciegas los resultados y dijeran a qué grupo correspondía cada prueba”<sup>295</sup>.

Claramente los expertos no pudieron distinguir entre sujetos heterosexuales y homosexuales, quedando prácticamente demostrado que la homosexualidad no tenía características atribuibles a enfermedad mental.

---

<sup>294</sup> Kinsey en GONZÁLEZ DE ALBA, L. (2003). *La orientación sexual: Reflexiones sobre la bisexualidad originaria y la homosexualidad*, op.cit., pp. 144-145

<sup>295</sup> IBIDEM, p. 118

### 2.2.3 Glosario de términos que habitan en la diferencia sexual

Con objeto de esclarecer algunos conceptos que han sido o serán tratados, expondremos a continuación un breve glosario de términos.

- ❖ Identidad sexual y/o de género: es la identificación en que una persona se adscribe a sentirse/verse/ser hombre o mujer, entendido también como propio del sexo biológico. El DSM-IV-TR haría referencia a la “convicción interna de una persona acerca de ser hombre o mujer”<sup>296</sup>.
- ❖ Orientación afectivo-sexual: inicialmente conocida como orientación sexual, a secas, se le ha agregado el término afectivo por considerar que ambas acepciones no se darían necesariamente en forma separada. Llamada también orientación del deseo sexual, se relaciona con la dirección que toma el deseo o atracción sexual, así como con la búsqueda de satisfacción en cualquiera de sus tres expresiones: heterosexual, bisexual y homosexual. Debido a que la orientación afectivo-sexual no es estática, los sujetos pueden experimentar todas y cada uno de estas orientaciones, un par de ellas o sentirse a gusto solo con una durante toda su vida.
- ❖ Heterosexualidad: corresponde a la orientación afectivo-sexual dirigida hacia sujetos del sexo opuesto.
- ❖ Homosexualidad: término que engloba la orientación afectivo-sexual dirigida hacia sujetos del mismo sexo. Etimológicamente la palabra homo vendría del griego que significa igual, no obstante, la homosexualidad femenina se encuentra más vinculada al concepto de lesbianismo.
- ❖ Lesbianismo: término que hace referencia a la homosexualidad femenina e implica que la orientación del deseo sexual de una mujer es dirigido hacia otra mujer.

---

<sup>296</sup>ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA. (2005). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. Brevario. Criterios diagnósticos*, op.cit. p. 84

- ❖ Bisexualidad: concepto que involucra a un hombre o mujer cuya orientación afectivo-sexual puede ser dirigida a sujetos de ambos sexos. Klein, autor de uno de los primeros estudios sobre el tema, consignaba la existencia de tres tipos de bisexualidad: transitoria, histórica y secuencial<sup>297</sup>.
- ❖ Transexualidad o transexualismo: El término transexualidad fue reemplazado en el manual diagnóstico DSM IV por el de Trastorno de la identidad sexual, no obstante ha permanecido en otros manuales e incluso en la literatura científica con este nombre. En esta línea, “la transexualidad es una condición en la cual una persona con una diferenciación somática sexual aparentemente normal está convencida de que en realidad es un miembro del sexo opuesto”<sup>298</sup>. En otras palabras, sería la condición en la cual el sexo psicológico, entendido como el “sentirse” hombre o mujer, no coincide con el sexo biológico.
- ❖ Homofobia: es el nombre con el que se conoce al temor y consecuente rechazo a la homosexualidad, encarnada en los sujetos LGTB.

---

<sup>297</sup> KLEIN, F., & WOLF, T. (1985). *Bisexualities : Theory and research*, op.cit. .

<sup>298</sup> ROVIRA, A. (2003). Los estados intersexuales. En A. Becerra-Fernández, *Transexualidad: la búsqueda de una identidad* (págs. 33-41). Madrid: Díaz de Santos. S.A., p. 40

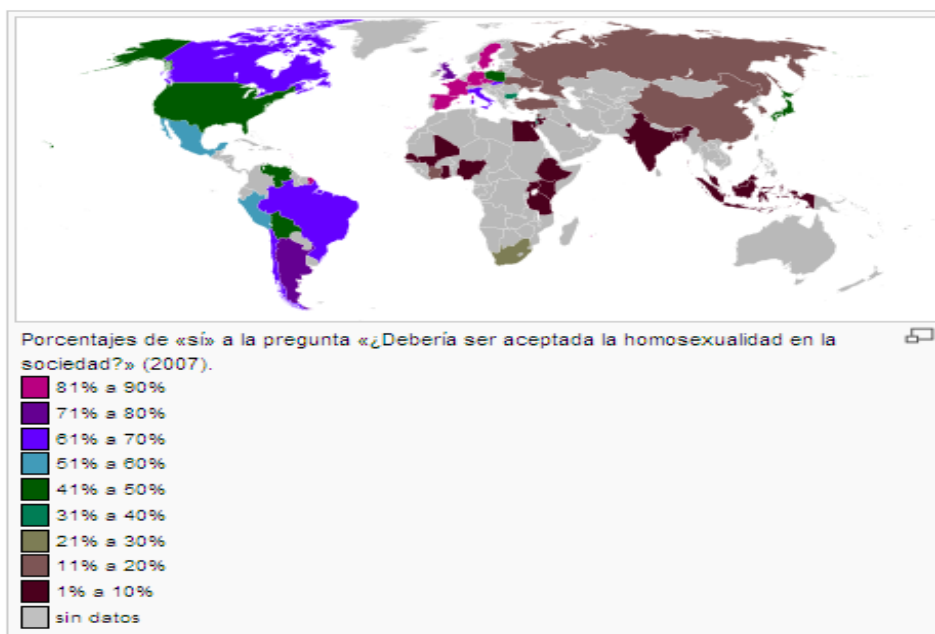


Figura 3: Mapa explicativo sobre la aceptación/rechazo de la homosexualidad en el mundo<sup>299</sup>.

#### 2.2.4 Lo que va quedando de patológico desde y en una diferencia sexual binaria

Después de muchos años de existir la homosexualidad como un ente patologizado, bajo la siempre atenta mirada de los psiquiatras, finalmente,

“En diciembre de 1973, el Comité de Expertos de la Asociación Americana de Psiquiatría decidió la eliminación de la homosexualidad como trastorno mental. Esta modificación apareció en la séptima edición del DSM-II y así se mantuvo en sucesivas reediciones. La supresión de la homosexualidad por sí misma en el DSM-II se basó en el razonamiento siguiente: El punto crucial que determina si la homosexualidad per se puede ser considerada o no como un trastorno mental no reside en la etiología de esa condición, sino en sus consecuencias y en el modo en que se defina el trastorno mental. Una

<sup>299</sup> En [http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Societal\\_attitudes\\_towards\\_homosexuality.svg](http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Societal_attitudes_towards_homosexuality.svg) con datos extraídos de <http://www.pewglobal.org/2007/10/04/chapter-3-views-of-religion-and-morality/>



importante proporción de homosexuales están aparentemente satisfechos con su orientación sexual y no muestran signos ostensibles de psicopatología (a no ser que la homosexualidad en sí misma sea considerada psicopatología), siendo capaces de actuar social y laboralmente sin ninguna dificultad. Si se emplea el criterio de malestar o incapacidad la homosexualidad per se no es un trastorno mental. Si se recurre al criterio de desventaja inherente, no está claro en absoluto que la homosexualidad constituya una desventaja en todas las culturas o subculturas”<sup>300</sup>.

Actualmente, el Manual diagnóstico DSM IV-TR, en el punto N° 11, establece que los Trastornos sexuales y de la identidad sexual serían:

❖ Trastornos sexuales

Trastornos del deseo sexual

Trastornos de la excitación sexual

Trastornos orgásmicos

Trastornos sexuales por dolor

Otras disfunciones sexuales

❖ Parafilias

Exhibicionismo

Fetichismo

Frotteurismo

Pedofilia

Masoquismo sexual

Sadismo sexual

Fetichismo transvestista

Voyeurismo

---

<sup>300</sup> ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (APA). (1983). *DSM-III Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Masson., p. 396

## Parafilia no especificada

### ❖ Trastornos de la identidad sexual

Los criterios para el diagnóstico del Trastorno de la identidad sexual, según CIE-10 serían:

“A. Identificación acusada y persistente con el otro sexo (no sólo el deseo de obtener las supuestas ventajas relacionadas con las costumbres culturales). [...]

B. Malestar persistente con el propio sexo o sentimiento de inadecuación con su rol. [...]

C. La alteración no coexiste con una enfermedad intersexual.

D. La alteración provoca malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo”<sup>301</sup>.

Consideramos que los grandes perjudicados en el tema de la patologización de la sexualidad han sido los sujetos transexuales, que como claramente podemos ver son los únicos que todavía permanecen en algunos manuales diagnósticos de los trastornos mentales. En este punto nos preguntamos, será coincidencia que entre toda la población LGTB ellos sean minoría? Creemos que si la homosexualidad fue retirada de la lista de enfermedades mentales hace ya casi 40 años, la transexualidad debería serlo también, en base al mismo razonamiento, no obstante, esta argumentación estaría de alguna manera avalando las estratificaciones científicas construidas y eso es algo que no estamos seguros de querer hacer<sup>302</sup>.

---

<sup>301</sup> ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA. (2005). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. Breviario. Criterios diagnósticos*, op.cit., pp. 231-248

<sup>302</sup> Esta incerteza nace, entre otras cosas, del cuestionamiento foucaultiano sobre la necesidad de un verdadero sexo, situación que sería promovida desde las sociedades occidentales modernas, quienes “han hecho jugar de forma obstinada esta cuestión del ‘verdadero sexo’ en un orden de cosas donde se podría imaginar que sólo cuentan la realidad de los cuerpos y la intensidad de

### 2.2.5 Algunos esbozos de diversidades polimorfas en la porfía de la identidad

En el documento de trabajo emitido por la Australian Human Rights Commission (AHRC) denominado “Protection from discrimination on the basis of sexual orientation and sex and/or gender Identity” de Octubre del 2.010, esta comisión postula la existencia de una amplia variedad de orientaciones sexuales o identidades de género que deben ser protegidas de la discriminación.

Veamos parte del texto en cuestión,

“La Comisión reconoce que algunas personas no tienen una identidad sexual solo masculina o femenina o exclusivamente masculina o femenina. El género es una expresión cultural de la identidad sexual (a menudo, pero no siempre, basado en estereotipos de masculinidad y feminidad). El género puede ser entendido como una persona que mira, viste o actuar como hombre o mujer. Algunos sujetos no tienen una identidad de género exclusivamente masculina o femenina. Algunos de ellos no tienen una identidad de género vinculada a su sexo.

La expresión identidad sexual y/o de género es utilizada en este documento en términos generales para referirse a las diversas identidades sexuales y/o de género y otros términos. Esto incluye ser transgénero, trans, transexuales e intersexuales. También incluye ser andrógino, agender, cross dresser, drag king, drag queen, genderfluid,

---

los placeres”, vid, FOUCAULT, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard. Traducción propia, p.116. Foucault ve reafirmado este pensamiento con el caso del hermafrodita Herculine Barbin, quién habiendo vivido durante muchos años como mujer es señalado por los médicos como varón, situación que desde una lógica simplista podría haberle favorecido, ya que los relatos de la época consignan que su deseo sexual se orientaba hacia las mujeres, no obstante, el individuo en cuestión no tolera la masculinización y acaba suicidándose. Todo esto lleva a Foucault a cuestionarse por el empecinamiento de la sociedad en general y de la medicina en particular por establecer la existencia de un verdadero sexo, entendido como parte del binario hombre/mujer, estos y otros cuestionamientos, son considerados posteriormente como importantes referentes de la teoría queer.

genderqueer, intergender, neutrois, pansexual, pan-gendered, tercer género y tercer sexo. Incluye también términos culturalmente específicos, como sistergirl y brotherboy, que son utilizados por algunos aborígenes y personas de las islas Torres Strait”<sup>303</sup>.

Si a todo esto le sumamos los términos ya conocidos: lesbianas, gays, bisexuales, asexuales y queer, estaríamos hablando de aproximadamente 24 terminologías, un número que parece confirmar la amplia diversidad existente.

## 2.3 PROVOCANDO A LA NARRATOLOGÍA PEDAGÓGICA

Pensar y pensarse desde la sexualidad implica reconocer que ésta no está limitada a la anatomía de un cuerpo, ya que valoramos el cuerpo como un fenómeno, una experiencia, un acontecer que trae consigo lo inesperado de las múltiples relaciones en la trama existencial, pretendiendo a su vez, corroer la noción que el ser humano “es un psiquismo conexo a un organismo”, reemplazándolo más bien, por un sujeto inmerso en una compleja trama que se enreda y desenreda “a cada instante en el movimiento de la existencia”. Cuerpo como “una primera apertura a las cosas”<sup>304</sup>.

Un cuerpo que desde las narrativas de la heteronormatividad ha sido fragmentado (femenino/masculino), recortando órganos, generando “zonas de alta intensidad sensitiva y motriz”, que luego han servido de fundamento para la diferencia sexual, negándose a aceptar que “los órganos sexuales como tales no existen”<sup>305</sup>.

---

<sup>303</sup> AUSTRALIAN HUMAN RIGHTS COMMISSION (AHRC). (2010). *Protection from discrimination on the basis of sexual orientation and sex and/or gender Identity*. Sydney: AHRC., p. 2 (Traducción propia).

<sup>304</sup> MERLEAU-PONTY, M. (1985). Primera parte: El cuerpo. En M. Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción* (págs. 95- 205). Barcelona: Planeta Agostini, p. 107

<sup>305</sup> PRECIADO, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*, op.cit., pp. 22-26

De ahí que se apele a una pedagogía transgresora (aunque sea impensable), puesto que la pedagogía se mueve en la reproducción más que en el sabotaje. No obstante, la imaginación nos hace pensar igual que a Dussel, en una pedagógica erótica, que se constituya en la relación entre pedagogía, política y erótica. Las cuales se “condicionan unas a otras en un doble sentido”, es decir, “se puede comenzar por la erótica y considerar cómo condiciona a la pedagógica, y ésta a la política, y la política a la erótica o al revés. Se podría empezar por cualquiera de ellas”<sup>306</sup>, sugiriéndonos la compleja imbricación de estos fenómenos, que solo se separan con fines didácticos, puesto que lo que más se ajusta a la estructura ser-mundo es su entramado.

Remitiendo a un saber y un poder corporeizado, por tanto, erotizado, que no debería estar ausente en los escenarios escolares si no deseamos, (deseo que en todo discurso se cuele, haciendo posible la impaciencia y la pasión que lo hacen posible) apagar la pasión, la curiosidad y al imaginación en ellos. La idea sería “rearticular deseo y placer, eros y cuerpo, saber y afectividad”<sup>307</sup> para transformar los escenarios escolares y sabotear sus dispositivos heteronormativos.

Para ello se ha de adoptar una narrativa que sostenga que la sexualidad es plástica, versátil, que “no es una constante en la vida”, es decir, una sexualidad en sentido más amplio, al igual que la “subjetividad, y en la que entra la identidad y la orientación sexual, los modos de desear, los modos de obtener placer”, que serían también plásticos. Desde aquí y de forma estratégica se debe dotar al sujeto de una agencialidad que enfrente precisamente esa plasticidad, que remite a la necesidad de ser sometida. De esta manera cada sujeto se

---

<sup>306</sup> DUSSEL, E. (1977). *Filosofía Ética latinoamericana. De la erótica a la Pedagógica*, op.cit, p.80

<sup>307</sup> FLORES, V. (junio-julio de 2009). Un ejercicio perverso para pensar la educación sexual. *Confines. Arte y cultura desde la patagonía*, año 2(19), p.8

transformaría en “una instancia de vigilancia suprema sobre su propia plasticidad sexual”<sup>308</sup>.

Una plasticidad que se condice con la premisa en torno a la identidad, que se ofusca en la “indefectiblemente abrumadora tarea de “cuadrar un círculo”<sup>309</sup>. Desde la perspectiva de Bruner, hablaríamos de una trama que se teje en “el resultado de la participación de la persona en situaciones o contextos determinados”<sup>310</sup>.

Para Hall

“Las identidades son, por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre “sabe” (en este punto nos traiciona el lenguaje de la conciencia) que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una “falta”, una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada - idéntica- a los procesos subjetivos investidos en ellas”<sup>311</sup>.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el término identidad y como este ha ido adquiriendo diversos matices, en especial cuando se constata que no se podrían identificar los mecanismos mediante los cuales los sujetos se posicionan, ni cómo actúan en esas posiciones, que para muchos no son definitivas, mientras que otros no logran posicionarse nunca o lo hacen desde la resistencia o la negociación de las reglas.

En esta línea, coincidimos con la idea de Hall, en que el cuestionamiento de la identidad conforma un asunto político, “que probablemente sólo será promovido cuando tanto la necesidad como la “imposibilidad” de las

---

<sup>308</sup> PRECIADO, B. (13 de junio de 2010). La sexualidad es como las lenguas. Todos podemos aprender varias. (L. Sánchez-Mellado, Entrevistador) Diario El País

<sup>309</sup> BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada., p. 30

<sup>310</sup> BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, op.cit., p. 20

<sup>311</sup> HALL, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall, & d. P. Gay (Edits.), *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu, pp. 20-21

identidades, y la sutura de lo psíquico y lo discursivo en su constitución, se reconozcan de manera plena e inequívoca”<sup>312</sup>.

Si bien, siguiendo los planteamientos de la deconstrucción, que no busca destruir sino mantener abiertos los sistemas de pensamientos, una pedagogía trasgresora, perversa, requiere situarse en lo ya dado, y desde ahí corroer las estructuras, en este punto, creemos importante considerar, que el vivenciar que las identificaciones a las que se ha adscrito son valoradas como subalternas, conforma una localización táctica, ocupada para apropiarse de los espacios simbólicos y sociales de relación, respondiendo y señalando de alguna manera un camino a seguir<sup>313</sup>.

Asimismo, la sexualidad como despliegue es la premisa que provoca a la narratología pedagógica hegemónica, un despliegue que alude a la alteridad radical, que interrumpe a la pedagogía dominadora que aspira a que todos sean lo mismo, a reducir al sujeto a “ser un objeto de depósito bancario”, un sujeto “totalizado dentro del sistema”<sup>314</sup>.

En esta relación entre pedagógica, erótica y política, la formación de las nuevas generaciones en los escenarios escolares pareciera apelar a una sexualidad fluida, misma que Freud -haciendo referencia a los niños-, materializó como una disposición perverso polimorfa, la cual implicaría una mirada deconstructiva de la heteronormatividad en las que actualmente habitamos. Sin duda, desde dicho concepto se explicita la pertinencia de una sexualidad más amplia y sorpresiva de la que se ha ido instalando en la actualidad en torno a la heterosexualidad.

Entendiendo que la “perversión funciona como una forma de cuestionamiento de las cadenas de significantes dominantes, a través no de un

---

<sup>312</sup> IBÍDEM, p. 37

<sup>313</sup> Guasch en ERIBON, D. (2000). *Identidades: Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Bellaterra.

<sup>314</sup> DUSSEL, E. (1977). *Filosofía Ética latinoamericana. De la erótica a la Pedagógica*, op.cit.,p. 82

nombre sino de la continua ausencia de uno que distorsiona un sistema de connotación”<sup>315</sup>.

Vislumbrándose que en y desde los diversos dispositivos pedagógicos se ha ido conformando una narrativa que promueve la represión de dicha disposición perversa polimorfa, lo cual se realiza principalmente desde dos ejes, primero, la constitución de un sujeto unidimensional y asexuado, es decir, eliminado lo erótico de él y de todas las actividades que realiza, circunscribiéndolo a las puramente genitales y a la vida privada, y un segundo eje, donde se canaliza la represión de los polifónicos gustos y deseos del ser humano.

El sabotaje de tales ejes de acción de las narrativas pedagógicas hegemónicas implicaría una incertidumbre que podría alcanzar dimensiones cataclísmicas, porque remitiría a una reinterpretación de la vida sexual, de los roles, del sexo, del deseo, la necesidad, el género y sobre todo, del concepto de normalidad. Conllevando, a su vez, una revisión de lo que denominamos naturaleza humana, y como lo indicamos anteriormente, de la cultura.

Retomando la conceptualización de Freud, entendemos que las posibilidades se abren para seguir pensando en una pedagogía y así en una práctica educativa que posibilite más que cierre opciones, debiendo plantearse que “lo perverso no significa patológico, sino más bien no heterosexual o no normativamente heterosexual”<sup>316</sup>.

La clave sería poner en el centro de la reflexión las polimorfas necesidades y deseos del ser en su devenir, mismas que estarían siempre abiertas. Porque como bien dice De Lauretis, “la identidad sexual no es ni innata ni simplemente adquirida, sino dinámicamente (re) estructurada por formas de fantasías

---

<sup>315</sup> FLORES, V. (junio-julio de 2009). Un ejercicio perverso para pensar la educación sexual, op.cit., p. 6

<sup>316</sup> DE LAURETIS, T. (1995). La práctica del amor: deseo perverso y sexualidad lesbiana. *Debate Feminista. Sexualidad: teoría y práctica*, 11(6), p. 35



privadas y públicas, conscientes e inconscientes, que están culturalmente a disposición y son históricamente específicas”<sup>317</sup>.

Otro punto importante, lo conlleva hablar de la disposición polimorfa en las narrativas en torno a la diferencia sexual, la cual se genera no desde lo biológico, sino desde “el significado y los gestos discursivos” que constriñen un saber crítico y sabotador frente a los marcos establecidos de una “posición sexual universal”, subordinando la alteridad encarnada, situada, a una imagen universalizada de la diferencia. Dicha imagen, daría cuenta de un sujeto ambivalente, contradictorio, vulnerable, que solo aparecería si esas identificaciones a las que él puede acudir, no se gestaran en la diferencia sexual<sup>318</sup>.

Así, la demanda de las nuevas narrativas que desean habitar en esta disposición perversa polimorfa, sería lo que Drucilla Cornell señala como dos de las condiciones para la igualdad en una ética de la alteridad: “el acceso a formas simbólicas para alcanzar la habilidad lingüística que permite diferenciarse de los demás y la protección del dominio imaginario”<sup>319</sup>.

Todo esto conlleva a pensar en la educación y la formación del ser en su siendo, como un proceso que en la actualidad estaría más bien llamado a un desprenderse o desvestirse de ciertas formas, a una des-ontologización de las identidades que se le imponen, además de sabotear y discutir “las operaciones discursivas que construyen la normalidad sexual, observables en el funcionamiento de la cultura disciplinadora”<sup>320</sup>, mismas que aun inundan los escenarios escolares y muchas de las practicas que se dan cita en el mundo de la vida cotidiana.

---

<sup>317</sup> IBÍDEM, p. 43

<sup>318</sup> DE LAURETIS, T. (2004). La tecnología del género, op.cit., p.210

<sup>319</sup> BRIZTMAN, D. (2005). Educación precoz, op.cit., p. 57

<sup>320</sup> SIERRA, A. (2009). Una aproximación a la teoría Queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuardernos de Ateneo*(26), p. 29

La agencialidad permite desviarse de los trayectos obligados de transitar por los cuerpos, en la alienante tarea de ser inteligibles dentro de la jaula de dos sexos que son incommensurables. Por tanto, la provocación a la narratología pedagógica se encamina a lo que Preciado denomina “prácticas contra-sexuales”, las que deberían comprenderse “como tecnologías de resistencia, dicho de otra manera, como formas de contra-disciplina sexual”<sup>321</sup>.

Formas que entregan recursos para deconstruir “la reglamentación binaria de la sexualidad”, que como hemos ido perfilando en el transcurso de esta trama argumentativa, “elimina la multiplicidad subversiva de una sexualidad que trastoca las hegemonías heterosexual, reproductiva y médico-jurídica”<sup>322</sup>. Desde aquí, la narratología pedagógica debe asumir que el movimiento a favor de la sexualidad más amplia, inclusiva, diversa, se configura “dentro de lo que determinan el discurso y el poder, y este último se entiende parcialmente en función de convenciones culturales heterosexuales y fálicas”<sup>323</sup>.

En este contexto, una pedagogía trasgresora debe pensarse desde figuras y tropos provocadores, tal como la figura del Cyborg. Éste se conformaría en razón a que el avance de “las tecnologías cibernéticas de poder comienzan a actuar sobre y a penetrar en los cuerpos de las personas, empiezan a generar nuevos tipos de subjetividades y nuevos tipos de organismos: organismos cibernéticos, cyborgs”<sup>324</sup>.

Los cyborgs constituyen para Haraway “una metáfora de aquello en lo que nosotros, los habitantes de un mundo postmoderno, nos estamos convirtiendo”<sup>325</sup>. Aludiendo a que en la preservación de “conceptos

---

<sup>321</sup> PRECIADO, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*, op.cit., p. 19

<sup>322</sup> BUTLER, J. (2007) *El género el disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, op.cit. p. 75

<sup>323</sup> IBÍDEM, p. 93

<sup>324</sup> HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, op. cit. p. 12

<sup>325</sup> IBÍDEM, p. 13

estabilizadores de sexo, género y sexualidad, la noción misma de “la persona” se pone en duda por la aparición cultural de esos seres”, que “aparentemente son personas pero que no se corresponden con las normas”, complejizando el apreciarlos como “culturalmente inteligibles”, para así poder definirlos unívocamente como tales<sup>326</sup>.

Haraway imagina al cyborg como “un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de realidad social y también de ficción. La realidad social serían nuestras relaciones sociales vividas, nuestra construcción política más importante, un mundo cambiante de ficción”<sup>327</sup>. Desde aquí nacería el Cyborg, como un modelo distinto de ser hombre/mujer/máquina/cuerpo/animal o cualquier otra forma que pueda adquirir o en la que pueda mutar un organismo vivo, conformando un prototipo de ser diferente a lo hasta ahora conocido, pero que, no obstante, se sitúa en un contexto que permite la aceptación de esa diferencia.

De este modo, los cyborgs no se sitúan como podrían pensar algunos en el espacio virtual, ellos representan, de alguna forma, seres reales, de carne y hueso; niños y niñas que con sus pequeñas o grandes diferencias marchan al colegio todos los días, entre ellos tenemos a los chicos y chicas con pluma, a los que lo asumen y se visibilizan, a los que lo callan, incluso a aquellos que agreden a otros que son como ellos por un temor sordo que les nace de las entrañas, estos entre muchos otros.

No obstante, para Haraway, los cyborgs deberían intentar luchar por construir lenguajes y métodos “que estén menos militarizados y sean más amantes de la vida”<sup>328</sup>. En esta línea, los cyborgs parecen estar llamados a demostrar un orden distinto de significación, alterando lo establecido de forma

---

<sup>326</sup> BUTLER, J. (2007) *El género el disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, op.cit. p. 71

<sup>327</sup> HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, op.cit., p. 253

<sup>328</sup> IBÍDEM, p. 47

irónica e irreverente y demostrando interés por la vida en todas sus manifestaciones.

Entonces, más que un escenario adverso, la llegada de los cyborgs a las escuelas podría verse como una situación cargada de posibilidades. Sabemos que no es fácil subvertir los oscuros fines de la tecnología de la dominación, sin embargo creemos que es factible utilizarla como punto de partida para la creación de un mundo mejor, un mundo emancipado y sin límites, un mundo que será conjuntamente natural y artificial<sup>329</sup>.

Desde la perspectiva de Haraway, todos seríamos potenciales cyborgs, capaces de realizar transformaciones históricas y determinar, al mismo tiempo, el caos de las fronteras y la responsabilidad en su reconstrucción<sup>330</sup>.

En este marco, los cyborgs deberían ser capaces de asumir su agencialidad, construyendo nuevas posiciones y significados en base a la experiencia y a

“las conceptualizaciones que se ponen en juego en las interacciones, por lo que el espacio que constituye la escuela resulta relevante, especialmente en la medida que posibilite un diálogo, a fin de que estas posiciones sean adoptadas desde una perspectiva crítica y activa”<sup>331</sup>.

La cuestión es desviar la sexualidad como acontecer, es decir, más que cerrar y concluir, se ha de conseguir que la sexualidad se desvíe, posibilitando diversas experiencias, para, de esta manera, viabilizar que la narratología pedagógica deje a un lado la ineficiente tarea de establecer, reproducir o promover concepciones estabilizadores de sexo, género y sexualidad, esto ayudaría a que el concepto de sujeto-persona-sí mismo, etc. no se pusiera en duda cuando interactué con otro en su radical alteridad, en su siendo no lo mismo que uno.

---

<sup>329</sup> RAMÍREZ, M. (2012). Cyborgs en la acción pedagógica: Una reflexión a partir del discurso de Donna Haraway. *Bajo palabra. Revista de Filosofía*, 423-430

<sup>330</sup> HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, op.cit.

<sup>331</sup> RAMÍREZ, M., & CONTRERAS, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural en Chile. *Psicoperspectivas*, 158-179., p. 175

Así se irían reduciendo los efectos de una “matriz cultural -mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género”, al exigir que algunos tipos de identificaciones “no puedan existir”, por ejemplo, aquellas en las “que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son “consecuencia” ni del sexo ni del género”, entendiendo por consecuencia “una relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad”<sup>332</sup>.

Al decir de Braidotti, el desafío va más allá de centrarnos en los conceptos: heterosexual u homosexual, debiendo fijarnos mejor en el proceso de lo que transcurre entre ellos. Es decir, la idea es centrarse en la fluidez, contra la fijeza y la inercia. Sin embargo, la cuestión radica en cómo representar los cambios y las transformaciones de un ser que ya no desea seguir bajo la modalidad clásica, liberándose así de su carga negativa<sup>333</sup>.

Una investigación en este escenario, busca aportar en una visión no unitaria del sujeto, que sin duda hará aflorar una serie de implicaciones y posiciones encontradas, especialmente en la biopolítica de los conocimientos establecidos. Poniendo en primer plano, como sugiere Haraway, posicionamientos específicos, mediaciones múltiples y perspectivas parciales, que hagan surgir lo relacional de los procesos, de una realidad tal vez inadecuada, pero presente<sup>334</sup>.

Al respecto Beatriz Preciado se refiere a las identificaciones estratégicas, insistiendo que “identificaciones negativas como “bolleras” o “maricones” se han convertido en lugares de producción de identidades que resisten a la normalización, que desconfían del poder totalitario, de las llamadas a la “universalización”<sup>335</sup>.

---

<sup>332</sup> BUTLER, J. (2007) *El género el disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, op.cit. p. 72

<sup>333</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.

<sup>334</sup> HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, op.cit.

<sup>335</sup> PRECIADO, B. (2003). *Multitudes Queer. Notas para una política de los "anormales"*. *Multitudes*, Paris, p. 32

Esto tiene como efecto inmediato, imposibilitar que se despliegue la pluralidad de la condición humana, así como nuevos “decires” y “haceres” que son ineludibles para la renovación del mundo.

### CAPÍTULO III

#### CONTEXTUALIZACIÓN

Consideramos altamente relevante conocer el contexto investigativo, para poder hacernos una idea general de los principales aspectos involucrados, así como de los resultados obtenidos. En esta línea, nos proponemos realizar en este acápite, una contextualización que permita al lector situarse de modo general en la trama de nuestra investigación.

Los propósitos serían:

- Huellas de la heteronormatividad en las personas LGTB
- Contextualización general de la Isla de Gran Canaria
- Contextualización del turismo gay y su importancia en la isla.
- La educación en España
- Aspectos educativos particulares de la isla

En este contexto, buscamos entregar al lector las herramientas necesarias para interpelar nuestra investigación. Entendiendo la interpelación como:

“un arma de doble filo por su potente capacidad para llamar a los sujetos a la existencia. Dentro de un discurso, los sujetos pueden y de hecho refiguran sus términos, contenidos y alcances. Al fin y al cabo son quienes se des/reconocen en un discurso quienes adquieren el poder y la responsabilidad de dar forma a ese discurso”<sup>336</sup>.

Esperamos, entonces, un testigo modesto que sea más bien suspicaz e implicado, que asuma la responsabilidad de contemplar activamente la existencia, adquiriendo con ello la capacidad de profundizar en los intersticios de las narrativas hegemónicas<sup>337</sup>. Entendiendo que tal recorrido es eficaz y auténtico si se hace desde un lugar, una posición y no desde la universalidad, que no remite a ningún punto, eliminando toda posibilidad de objetividad. Es

---

<sup>336</sup>HARAWAY, D. (2004). *Testigo\_Modesto@ Segundo\_Milenio. Hombrehembraç\_Conoce\_Oncorotón*, op.cit., p. 68

<sup>337</sup> CONTRERAS, S. (2012). *Esbozo de una pedagogía vulnerable: Narrativas y retóricas locales*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid

decir, el contexto y la actividad hermenéutica van entretejidos y es esa trama la que aporta cierto sustento a la necesidad de permanecer leal a la parcialidad y desvelar sus implicancias<sup>338</sup>.

Considerando que una investigación cualitativa no puede escapar “del todo del uso reduccionista de dicotomías y esencias, (pero sí) puede esforzarse, al menos autoconscientemente, por no tratar a los otro (como entes) abstractos y ahistóricos”<sup>339</sup>.

De esta manera, la configuración de un contexto además de hacer presente a seres concretos e históricos, cuyas narrativas se sujetan de narrativas más generales, nos ayuda también en la tarea de acotar las interpretaciones de sus discursos, prevaleciendo en su constitución la presunción de relevancia, especialmente, si consideramos que “nuestra mente no es una ruleta que vaya haciendo desfilar los datos por la zona de alta accesibilidad, aleatoriamente”, sino que, más bien, en ella “siempre hay factores que determinan qué datos son los más fáciles de recuperar y, por tanto, qué datos son candidatos a formar contexto”<sup>340</sup>.

Desde la perspectiva de Spink<sup>341</sup>, cuando intentamos situar la investigación, lo hacemos posicionándonos y considerando que el campo es un tema relevante, ya que las ideas no existen en vacío, ellas habitan situaciones sociales: complejos institucionales, procesos de legitimación, modas, coyunturas, incluyendo el clima, las fronteras, las labores y otros. Análogamente podríamos decir que interpretar y construir un discurso en torno a la experiencia escolar de

---

<sup>338</sup> Vid. HARAWAY, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza, op.cit.

<sup>339</sup> GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, op.cit., p. 42

<sup>340</sup> SPERBER, D., & WILSON, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor, p. 88

<sup>341</sup> SPINK, P. (2003). Pesquisa de campo en psicologia social: uma perspectiva pós-contruccionista. *Psicología y Sociedad*, 2(15), 18-42



personas LGTB se configura en una compleja interrelación de narrativas, lugares, espacios y tiempos.

Por tanto, discursos y materialidades matizarían el fenómeno que generalmente se origina en la investigación, incitando a no separar estos momentos. En este sentido, nuestra contextualización ha procurado encuadrarse en la idea de la importancia del tema y en la utilidad de aunar y conectar diversas cuestiones. Esto implica, según Spink, sustentar que el tema es válido.

En síntesis, nos ha movido la necesidad de situar al lector, entendiendo que la re-construcción de un relato intenta explicitar el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, ideológicos, y estéticos en relación con los cuales se han desenvuelto las narrativas que han construido los participantes de la actividad investigativa.

Considerando que la espacialidad, la temporalidad y la organización sociopolítica, entre otros elementos, nos ayudarán a situar los discursos de nuestros participantes en un escenario pertinente, alejando la idea del anonimato, de no lugares, correspondiendo por el contrario, a un espacio de sentido, además de una instancia temporo-espacial valorativamente no neutra, que nos permitirá permanecer vinculados a la realidad.

### **3.1 HUELLAS DE LA HETERONORMATIVIDAD EN LOS SUJETOS LGTB**

En el capítulo anterior hemos presentado un recorrido que nos ha llevado desde los sentidos de la sexualidad, pasando por la contextualización de la homosexualidad en general y del lesbianismo en particular, así como también de la transexualidad y bisexualidad, haciéndonos cargo de las acepciones que han prevalecido desde el binarismo, así como de los procesos ambivalentes de sujeción e identificaciones, todo ello asociado a la experiencia de sí.

Desde aquí pudimos apreciar que actualmente, a pesar de parecer obsoleto, aún se estudian los componentes neurofisiológicos de la homosexualidad, en investigaciones que a simple vista parecen obvias o naturales, como el hecho que un gay y una lesbiana se exciten sexualmente con personas de su mismo sexo y esto se refleje en su actividad cerebral (ver el estudio realizado en el año 2011 por investigadores del programa interdisciplinario de ingeniería biomédica, del departamento de psiquiatría y de radiología de la National University Medical School de Corea, en el capítulo II).

No obstante, hemos podido apreciar también la complejidad existente en los centros escolares en relación a la temática de la sexualidad y de la educación sexual, donde lo que prima es la concepción de un ser asexuado, en el que solo a cierta edad se presentan en él el deseo, la necesidad y el placer.

Asimismo, entendemos que si bien la diversidad afectivo-sexual es una realidad innegable en las aulas y su visibilidad es cada vez mayor, aún existen muchos chicos y chicas LGTB que optan por permanecer dentro del armario en este contexto, debido a fundados temores de rechazo y discriminación.

Tales apreciaciones se ven confirmadas por una serie de estudios que tienen en común el propósito de visualizar el bienestar o malestar de seres humanos que por no ajustarse a la norma o sentir que no responden adecuadamente a lo esperado y valorado, configuran en su existencia una trama de pesadumbre.

Así, como ya hemos mencionado, resulta difícil estimar con certeza el porcentaje de población LGTB, pero si nos remitimos a las estadísticas, un 6,6% de la población española acepta haber tenido al menos una vez en su vida relaciones homosexuales<sup>342</sup>.

Al decir de Soriano y basándose en un antiguo estudio sociológico realizado por Malo de Molina y Montalvo, en España, entre un 2-3% de la población se consideraría como homosexual<sup>343</sup>.

Asimismo, un estudio reciente, realizado en centros de enseñanza secundaria en Madrid y Gran Canaria, con chicos y chicas con edades comprendidas entre 11 y 19 años, informa que,

“un 5% de los estudiantes se encontraría en una de las categorías de lesbiana, gay, bisexual o persona en cuestionamiento de su identidad sexual. Esto supone que en una clase de 30 estudiantes, hay al menos uno o dos chicos o chicas en esta situación”<sup>344</sup>.

En tal marco, la experiencia de posicionarse en una identificación cuantitativamente menor, que sin embargo, es cualitativamente provocadora frente al discurso hegemónico, trae aparejado para estos seres humanos una gran variedad de situaciones, muchas de ellas, poco satisfactorias. Aquí mencionaremos algunas instancias que contextualizan la situación de las personas LGTB, afectando especialmente a los jóvenes.

---

<sup>342</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2004). *Salud y hábitos sexuales. Las conductas sexuales desde la perspectiva del sida*. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística.

<sup>343</sup> SORIANO, S. (1999). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo*. Salamanca: Amarú Ediciones, p. 21

<sup>344</sup> PICHARDO, J., MOLINUEVO, B., RODRÍGUEZ, P., & ROMERO, M. (2009). Actitudes ante la diversidad sexual. En J. I. Pichardo (Ed.), *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos* (págs. 70-93). Madrid: Los libros de la Catarata, p.77

#### ❖ Aislamiento:

Es innegable que las conductas de aislamiento constituyen una de las características comunes, compartida por gran parte de la población LGTB, sin embargo, esta situación resulta difícil de cuantificar. Un estudio realizado en Rhode Island, por la organización GLSEN y cuyo propósito era entregar recomendaciones para mejorar las condiciones de los gays y las lesbianas en las escuelas, consigna que un 80% de lesbianas y jóvenes homosexuales y bisexuales reportan problemas de aislamiento severo<sup>345</sup>, en otro estudio realizado en Reino Unido con 190 adultos LGTB, un 27% de ellos reportan haber experimentado aislamiento por parte de sus compañeros/as<sup>346</sup>.

Por otra parte, el estudio realizado en España por el instituto de investigación social CIMOP en el año 2009, indica que un 40,4% de los jóvenes encuestados reportaron haber sido testigo de conductas de aislamiento a personas LGTB, esta cifra desciende en las localidades rurales o semirurales, donde solo un 33,1% de los jóvenes refiere haber presenciado dichas conductas<sup>347</sup>.

#### ❖ Abandono de hogar:

Al parecer, en España no existirían cifras exactas sobre abandono de hogar de jóvenes LGTB, no obstante, un informe de la comisión de educación de COGAM (Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid) advierte sobre el “preocupante índice de jóvenes sin hogar y la mayor incidencia de suicidios cuando se les compara con sus iguales heterosexuales según estudios llevados a cabo en EEUU, Canadá, Reino Unido y Francia”<sup>348</sup>.

---

<sup>345</sup> YOUTH PRIDE, INC. (Julio de 1997). *Creating Safe Schools for Lesbian and Gay Students: A resource guide for school staff*. Recuperado el 5 de Abril de 2011, de <http://twood.tripod.com/guide.html>

<sup>346</sup> GREAT BRITAIN PARLIAMENT. (2007). *Bullying: Education and Skills Committee, 3rd report, 2006/07*. London: The Stationery Office.

<sup>347</sup> CIMOP. (2011). *Sondeo de opinión: Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: Injuve.

<sup>348</sup> COGAM. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.

Por otra parte, en Estados Unidos el 26% de los jóvenes gays y lesbianas se ven obligados a abandonar el hogar debido a conflictos con sus familiares en relación a su identidad sexual<sup>349</sup>. Estudios recientes, indican que entre un 5-10% de los 260.000 jóvenes que viven en hogares sustitutos en este país, corresponderían a población LGTB.

“Resulta una terrible ironía, que muchos de estos jóvenes (casi el 78% según estudios recientes) sufren aún más hostigamiento o abuso después de ser colocados en hogares sustitutos. El resultado es que algunos jóvenes LGBTQ huyen de sus hogares sustitutos y prefieren vivir en la calle en vez de un hogar homofóbico o transfóbico en el que corren el peligro de sufrir mayor hostigamiento o violencia”<sup>350</sup>.

Uno de los factores que explicaría el abandono de hogar por parte de los jóvenes LGBT sería la violencia psicológica y física a la que se han visto expuestos. Diversos estudios indicarían que al menos 30% de ellos fue agredido físicamente por algún miembro de su familia<sup>351</sup>.

#### ❖ VIH/Sida:

En España, en el año 2003, el 13% de las infecciones por VIH Sida correspondía a la modalidad de transmisión por vía homosexual<sup>352</sup>. No obstante, un informe de la organización Mundial de la Salud, establece que esta modalidad de transmisión habría aumentado entre los años 2.003 y 2.007<sup>353</sup>, constituyendo, además, la segunda vía de contagio en los países europeos.

---

<sup>349</sup>RHODE ISLAND ORGANIZATIONS. (Marzo de 1996). *School Shouldn't Hurt: Lifting the Burden from Gay, Lesbian, Bisexual and Transgendered Youth*. Recuperado el 22 de Abril de 2011, de <http://twood.tripod.com/safeschools.html>

<sup>350</sup>NATIONAL CENTER FOR LESBIAN RIGHTS. (2006). *La Juventud LGBTQ en el Sistema de Hogares Sustitutos*. San Francisco: NCLR

<sup>351</sup>IBÍDEM

<sup>352</sup>BERMÚDEZ, M. P., & TEVA-ÁLVAREZ, I. (2003). Situación actual del VIH/SIDA en Europa: análisis de las diferencias entre países. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 3(1), p.89

<sup>353</sup>OMS. (2011). *HIV/AIDS Surveillance in Europe 2010*

Según algunos datos, aproximadamente el 20% de todas las personas con Sida tendrían entre 20-29 años de edad, dado el largo período de latencia entre la infección y la aparición de la enfermedad, muchos probablemente se infectaron cuando eran adolescentes<sup>354</sup>.

Esto es refrendado en un estudio del año 2008, donde se señala que entre un 6 y un 64% de jóvenes entre 15 y 19 años de los diversos países encuestados buscaron asistencia para tratarse una enfermedad de transmisión sexual (ETS)<sup>355</sup>.

Desde esta perspectiva, las cifras parecen alarmantes, según un informe del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, cada día, más de 6.000 jóvenes entre 15 y 24 años de edad y 2.000 niños menores de 15 años son infectados con el VIH. Asimismo, niños y jóvenes menores de 18 años representan cerca del 10% del total de los más de 40 millones de personas que viven con el virus, afectando hoy la mitad de las nuevas infecciones a jóvenes entre 15 y 24 años<sup>356</sup>.

Por otra parte, Europa del este y Asia Central no se han visto ajenas a la epidemia del Sida, muy por el contrario, un informe de UNICEF del año 2010 señala que en estos lugares el contagio del virus ha ido en ascenso, registrándose aumentos de incluso el 700% en algunas áreas de la federación Rusa, así como importantes aumentos en regiones del Asia Central y el Cáucaso, impulsado por el uso de drogas inyectables y más recientemente por la transmisión sexual.

---

<sup>354</sup> YOUTH PRIDE, INC. (Julio de 1997). *Creating Safe Schools for Lesbian and Gay Students: A resource guide for school staff*, op.cit.

<sup>355</sup> DeMaria, L., Galárraga, O., Campero, L., & Walker, D. (2009). Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe. *Rev Panam Salud Publica*, 26(6), p. 491

<sup>356</sup> AGGLETON, P., CHASE, E. & RIVERS, K. (2004). *HIV/AIDS Prevention and Care among Especially Vulnerable Young People A Framework for Action*. London: Institute of Education, University of London.

Hoy en día, un tercio de las nuevas infecciones por VIH en estas zonas se encuentran entre los jóvenes de 15-24 años y más del 80% de las personas que viven con el virus en la región son menores de 30 años<sup>357</sup>.

Asimismo, se afirma que

“cada año se diagnostican en España 3.500 nuevos casos de sida y la mayor parte de éstos corresponden a varones homosexuales. En concreto, en el año 2009, la cifra de nuevos diagnósticos de VIH en varones homosexuales superó los 2.200, de los que el 14,1 por ciento se registró en chicos de entre 15 y 24 años”<sup>358</sup>.

#### ❖ Alcohol y drogas:

Un estudio realizado por la Universidad de Columbia consigna que un 68% de los adolescentes gay consumía alcohol y un 44% consumía drogas, el 83% de las lesbianas consumía alcohol y un 56% consumía otras drogas<sup>359</sup>.

Un estudio más reciente realizado con estudiantes de 9º a 12º grado, en diversas ciudades de Estado Unidos por el Centers for Disease Control and Prevention y que entrega información recogida entre los años 2001 y 2009, señala que cruzando las variables identidad sexual con el uso de alcohol, la prevalencia del consumo de alcohol varió de 54,2% a 75,0% (mediana: 70,4%) entre los estudiantes heterosexuales, del 63,9% al 83,3% (mediana: 75,9%) entre los estudiantes gays y lesbianas, de 76,0 % a 92,2% (mediana: 86,5%) entre los estudiantes bisexuales, y del 43,4% al 67,8% (mediana: 58,5%) entre los estudiantes que no están seguros de su orientación sexual<sup>360</sup>.

---

<sup>357</sup> UNICEF. (2010). *Blame and Banishment: The underground HIV epidemic affecting children in Eastern Europe and Central Asia*. Unicef.

<sup>358</sup> FUNDACIÓN TRIÁNGULO (27 de Octubre de 2011). Campaña de la Fundación triángulo para alertar del peligro de contagio por VIH en homosexuales. *La crónica de Badajoz*. Obtenido de <http://www.hoysalud.es/articulo.php?id=1895>

<sup>359</sup> HUNTER, J. (1992). *Gay, Lesbian, & Bi Teens: Students & Schools*. Recuperado el Enero de 2012, de LAMBDA GLBT Community Services: [http://www.lambda.org/Gay\\_student\\_facts.htm](http://www.lambda.org/Gay_student_facts.htm)

<sup>360</sup> CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. (2011). Sexual Identity, Sex of Sexual Contacts, and Health-Risk Behaviors Among Students in Grades 9–12 — Youth Risk

Asimismo, se observó que cruzando las variables identidad sexual con haber consumido marihuana alguna vez, la prevalencia osciló entre 25,8% a 44,3% (mediana: 38,0%) entre los estudiantes heterosexuales, del 45,1% al 65,6% (mediana: 57,3%) entre los estudiantes gays y lesbianas, de 51,0% a 67,2% (mediana: 60,8%) entre los estudiantes bisexuales, y del 17,4% al 45,5% (mediana: 36,5%) entre los estudiantes que no están seguros de su orientación sexual<sup>361</sup>.

Finalmente se evaluó el uso de cualquier forma de cocaína (por ejemplo, polvo, crack o pasta base) una o más veces durante su vida con relación a la identidad sexual, la prevalencia de haber consumido cocaína alguna vez varió de 2,7% a 6,9% (mediana: 4,1%) entre los estudiantes heterosexuales, 11,3% al 29,1% (mediana: 22,3%) entre los estudiantes gays o lesbianas, del 10,7% al 22,5% (mediana : 17,7%) entre los estudiantes bisexuales, y del 7,7% al 17,6% (mediana: 13,3%) entre los estudiantes que no estaban seguros de su orientación sexual<sup>362</sup>.

Sin duda estos resultados no son extrapolables a la población de nuestro estudio, sin embargo ellos nos ofrecen otra mirada importante a tener en cuenta y es que en la mayoría de los estudios internacionales realizados a la población de jóvenes LGTB, estos aparecen con porcentajes claramente superiores a los heterosexuales en consumo de sustancias y conductas de alto riesgo. Considerando que estas cifras provienen de un país que en teoría tendría garantizados sus derechos fundamentales, no podemos menos que preguntarnos ¿qué está pasando? ¿Por qué esos niños y jóvenes LGTB parecen necesitar “algo más”?

---

Behavior Surveillance, Selected Sites, United States, 2001–2009. *Morbidity and mortality Weekly report*, 60(7), pp. 20-22

<sup>361</sup> IBÍDEM, p. 22-24

<sup>362</sup> IBÍDEM, p. 24-26



Asimismo, si bien este panorama aparece algo desolador, existen también muchos jóvenes LGTB que llevan una buena vida y disfrutan plenamente de su sexualidad.

### 3.2 CONTEXTUALIZACIÓN GENERAL DE LA ISLA DE GRAN CANARIA

❖ Datos generales:



Figura 4: Mapa de la isla de Gran Canaria<sup>363</sup>

La isla de Gran Canaria es la segunda del archipiélago de las islas canarias (compuesto por 7 islas) en cuanto a cantidad de habitantes, según datos de 2007, aproximadamente 815.379 personas vivirían allí, siendo superada solamente por la isla de Tenerife con quien comparte la capitalidad. El archipiélago se ubica en el océano atlántico y constituye una comunidad autónoma.

En relación a la movilidad entre las islas, hemos de referir que esta parece ser más bien alta, siendo común trasladarse de una a otra isla por motivos de

<sup>363</sup> Extraído de <http://espana-mapa.blogspot.com.es/2011/10/gran-canaria-mapa-ciudad-de-la-region.html>

trabajo o familiares, situación que es referida por varios de nuestros entrevistados.

El clima es subtropical, apreciándose cálido en verano y un poco más fresco en invierno. Debido a su clima y recursos naturales, Gran canaria constituye un importante destino turístico de sol y playa. Situación que es avalada por noticias locales, que indicarían que durante los siete primeros meses de 2012, en Gran canaria se recibieron 5.8 millones de turistas internacionales, apenas por debajo de Cataluña y Baleares<sup>364</sup>.

En este punto es importante destacar que los servicios, incluido el turismo, conformaban en el año 2010 el 83% el producto interno bruto de la región, seguidos por la construcción con un 9%, la industria con un 4%, la energía, con un 3% y la agricultura con un 1%, permaneciendo durante largo tiempo la renta per cápita por sobre la media nacional.

No obstante, desde al año 2004 la tasa de desempleo se ha elevado considerablemente, llegando a superar la media nacional. Así, en 2008 el desempleo llegaba a 17%, ascendiendo en 2010 a 29%, alcanzando el penoso record de ser el más alto de España. Entre la población joven, comprendida entre 15 y 24 años la cifra superaba el 50% en 2010<sup>365</sup>.

#### ❖ Colectivo Gamá

Otro elemento importante a destacar es el colectivo LGTB Gamá, inicialmente por ser la primera instancia que acoge los albores de esta investigación y en segundo lugar, por ser la organización que aglutina una serie de recursos y servicios orientados a la población LGTB de la isla Gran canaria.

En relación a sus inicios, podemos decir que

“El colectivo Gamá tuvo su origen en octubre de 1992, fruto de la unión de dos grupos de personas que venían de ámbitos muy distintos:

---

<sup>364</sup> Extraído de <http://www.europapress.es/islas-canarias/noticia-canarias-recibio-58-millones-turistas-extranjeros-julio-20120829110737.html>

<sup>365</sup> ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. (2012). *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España*. OCDE, p. 12

uno era un grupo de jóvenes que se reunían en el Centro Teológico de Las Palmas para analizar la realidad homosexual desde una óptica cristiana; el otro grupo lo integraban personas de ambientes laicos concienciados de la necesidad de las reivindicaciones homosexuales. Estos grupos venían reuniéndose de forma periódica sin conocer uno la existencia del otro hasta que un conocido de ambos los pone en contacto. Visto que sus objetivos eran semejantes deciden fundirse en un solo grupo dando así origen a Gamá, en lengua aborigen "basta ya"<sup>366</sup>.

Después de 10 años de funcionamiento, en el año 2002 el colectivo comienza una nueva etapa, en la cual se incorpora la entrega de servicios a la comunidad. Actualmente, entre estos servicios se incluyen:

- “-Servicio de Acogida, Asesoramiento y Orientación Personal
- Servicio de Atención y Apoyo Psicológico y Sexológico
- Servicio de Atención Jurídico-Laboral
- Servicio de Documentación y Mediateca
- Escuela de Formación Gamá
- Servicio de Promoción de la Salud Sexual (Prueba del VIH)”<sup>367</sup>

Destacando, hoy por hoy un aumento en la entrega de cursos de capacitación a profesionales y técnicos, especialmente en el ámbito de formación de profesores y alumnos.

### **3.3 GRAN CANARIA: TURISMO ALTERNATIVO**

Gran Canaria sería, según nuestros entrevistados, un “Paraíso gay” (Israel) y el Carnaval, “la fiesta de la Carne” (Victor). No obstante, según diversos autores el sol y la playa de las “localidades costeras mediterráneas y canarias,

---

<sup>366</sup> Obtenido de: <http://www.colectivogama.com/secciones/index.php?id=149> el 17 de Septiembre de 2012

<sup>367</sup> Obtenido de: <http://www.colectivogama.com/secciones/index.php?id=22> el 17 de Septiembre de 2012

sitúan a España entre los países con una mayor cantidad de lugares de referencia gay desde finales del siglo XX”<sup>368</sup>.

A partir de los años 80 comienza a crecer la cantidad de espacios destinados al público gay, muchos de ellos asociados a destinos turísticos.

Fernández en su investigación sobre los espacios de la comunidad gay en España, establece que en relación al espacio físico existirían tres tipos de visibilidad: amplia, media y reducida. La visibilidad media presentaría un excelente desarrollo de locales de ambiente gay, pero los demás servicios no serían óptimos.

“A esta categoría pertenecen las principales comunidades turísticas españolas, con lo que en buena medida esta visibilidad se orienta a la comunidad gay que procede de otras comunidades autónomas o del extranjero: Comunidad Valenciana (con un porcentaje de espacios de sociabilidad del 44,39 %), Baleares (43,33 %), Andalucía (40,17 %) y Canarias (37,29 %)”<sup>369</sup>.

Así, diversos autores refieren que un destino gay es aquel donde además de playa y sol, existe una excelente oferta de lugares de ambiente, como discotecas, bares y otros locales y servicios orientados al público homosexual. “En Europa los principales destinos de este tipo son Mykonos en Grecia, e Ibiza, Sitges y Gran Canaria en España”<sup>370</sup>.

En Gran Canaria, específicamente, existirían diversos complejos turísticos dedicados exclusivamente a personas gays, en algunos de los cuales solo aceptan varones. Asimismo, existen también múltiples locales de ambiente para personas homosexuales y otros tanto gay-friendly, que sin estar destinados exclusivamente al público homosexual, los reciben de forma bastante amistosa.

---

<sup>368</sup> FERNÁNDEZ, V. (2007). Comunidad Gay y espacio en España. *Boletín de la Asociación de geógrafos Españoles*(43), 241-260

<sup>369</sup> IBÍDEM, p. 253

<sup>370</sup> MONER, C., ROYO, M., & RUIZ, M. (2007). Oferta y demanda en el mercado turístico homosexual: una propuesta de estrategias de intercambio para la mejora del marketing en el segmento. *Cuadernos de Turismo*, julio-diciembre, (20), p. 173

Al investigar en torno al tema del turismo gay, nos pudimos percatar que existen pocas investigaciones serias al respecto, y que aún algunas de ellas caerían en ciertos estereotipos, como que los homosexuales conforman una población más bien heterogénea, de altos poderes adquisitivos y ansiosos por consumir.

Haciendo historia, la presencia de turistas gays en Gran Canaria parece tener larga data, no obstante esto tomaría una forma más o menos organizada recién a partir de los años 90. Entre las principales razones de los turistas para visitar Gran Canaria, además de la playa y el sol, los servicios y el alojamiento, se encontraría la mentalidad abierta de la población.

Un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, denominado: “El turismo gay en un destino de sol y playa”, concluye que el perfil del turista gay que llega a estas islas es por lo general, el de un hombre que viaja solo o con amigos, entre 25 y 44 años, principalmente británico o alemán y con estudios superiores. Ellos permanecen un promedio de 10 días en la isla y realizan un gasto bastante superior a los turistas convencionales<sup>371</sup>.

#### ❖ El Carnaval

Un elemento importante de consignar y que marca de alguna manera particular a los habitantes Canarios es el Carnaval, que constituye una de las fiestas más antiguas de la isla, ubicándose referencias que situarían sus inicios en el siglo XV o XVI, surgido supuestamente por influencia de italianos residentes aficionados a los bailes de máscaras.

Durante el Franquismo el carnaval fue prohibido, pero se realizaba igualmente de forma interna en algunos barrios. En el año 1976 vuelve a las calles de la isla, sin embargo, no es sino hasta 1998 que se realiza la primera

---

<sup>371</sup> MELIÁN, A., ARAÑA, J., & MORENO, S. (2011). Gay tourism in a sun and beach destination. *Tourism Management*, 32(5), p. 1035-1037

gala Drag Queen, espectáculo con el que hoy el carnaval es conocido internacionalmente.



Figura 5: Fotografía tomada en la gala Drag Queen de Maspalomas, año 2011  
Autoría propia

El carnaval se realiza en Febrero y dura aproximadamente 6 semanas, tiempo en que recorre diferentes municipios de la isla, siendo su punto culminante las galas Drag de las Palmas y Maspalomas. Es indudable que esta fiesta es uno de los espectáculos que más turistas atrae a la isla, muchos de los cuales serían personas gays, que llegarían cautivados, entre otras cosas, por el aire de libertad que se respira en esos días, donde inexplicablemente muchos varones canarios escogen vestirse de mujer.

Al preguntar a uno de nuestros entrevistados el porqué de este disfraz, señala: “lo que no entiendo es porque les da tanto morro a ellos, porque hablamos de hombres... de machos alfa heterosexuales que van y se disfrazan de tía y lo pasan pipa y les encanta...” (Víctor).

### 3.4 LA ESCOLARIZACIÓN EN ESPAÑA Y CANARIAS

En el Siglo XVI, al igual que en épocas anteriores, la educación en España estuvo a cargo de la iglesia y consagrada casi exclusivamente a la nobleza, de aquí que la reina Isabel le diera gran importancia, encargando a destacados maestros la educación de sus hijos y de los hijos de otras familias nobles. De este siglo datarían los primeros colegios de jesuitas y dominicos en España.

Por otra parte, en el siglo XVII la educación seguía siendo religiosa, no obstante, aquí aparecen ya algunos datos interesantes de consignar. Por ejemplo, en este momento de la historia:

“Todos los miembros del clero sabían leer y escribir. Las únicas excepciones se refieren a religiosas de edad avanzada. Entre los nobles y letrados, los varones sabían leer y escribir en una proporción del 90 al 95 por 100. Muchas mujeres de la alta sociedad eran, por el contrario, incapaces de escribir, aunque es posible que algunas de ellas supieran leer”<sup>372</sup>.

No existen antecedentes claros que permitan estimar el proceso de escolarización en este siglo, sin embargo, algunos autores lo consignan como el período en que comenzarían las primeras expansiones de instituciones escolares.

Siguiendo en este recorrido más bien lineal, en siglo XVIII destaca la figura de Carlos III de España, debido a que su gobierno “realizó varias reformas educativas, que serían el germen del actual sistema educativo”<sup>373</sup>. Así, tras la expulsión de los jesuitas, el monarca apoyo el cambio desde una educación religiosa a una cuya base era la ciencia. A partir de aquí se crearon diversas escuelas públicas primarias y se otorgó mayor importancia a la educación secundaria.

---

<sup>372</sup> FUNDACIÓN SANTA MARÍA. (1993). *Historia de la educación en España y América*. Madrid: Morata., p. 160

<sup>373</sup> LÓPEZ, G. (2009). La historia del sistema educativo: antes de la institución libre de enseñanza hasta nuestros días. *Innovación y experiencia educativas*, (22), p. 2

De esta manera llegamos al siglo XIX, en que, en materia de educación, una de las leyes más importantes a destacar es la ley Moyano de 1.857, la cual establecía diversos principios, entre los que figuraban la escolarización obligatoria desde los 6 hasta los 9 años, gratuidad de la educación para quienes no podían pagar, organización de universidades, creación de escuelas normales y reconocimiento de la enseñanza privada, entre otras<sup>374</sup>.

“La Ley Moyano fue sobre todo una norma organizativa, ya que carecía de interés por cuestiones pedagógicas o sociales. Por todo ello, la enseñanza continuó basándose en la memorización, en la disciplina, y en la amplitud, dedicada a la enseñanza religiosa”<sup>375</sup>.

En este periodo podemos apreciar que el sistema educativo se estructuraba en base a primera y segunda enseñanza, así como a enseñanzas facultativas, superiores y profesionales<sup>376</sup>.

En el siglo XX es inevitable referirnos a la educación en el contexto del Franquismo, pues este abarcó técnicamente el periodo comprendido entre 1.936 y 1.975. No obstante, este siglo corresponde a un periodo de grandes modernizaciones en educación, una de ellas es el aumento de la escolarización obligatoria desde los 6 a los 12 años.

Al parecer, la educación fue una de las piezas claves del Franquismo en la búsqueda del control social y en el establecimiento de la doctrina político-ideológica que pretendía implantar. De este modo, en este periodo, “al igual que el resto de la vida pública del país, la educación fue sometida a un proceso de limpieza ideológica a través de la depuración del personal docente en todos sus ámbitos, pero fundamentalmente en el magisterio primario”<sup>377</sup>.

Al decir de Lozano, el Franquismo pretendía:

---

<sup>374</sup> IBÍDEM, p. 6

<sup>375</sup> IBÍDEM, p. 8

<sup>376</sup> LOZANO, C. (1994). La ideología de la escuela Franquista. *Revista d'història de l'educació*, (1), p. 134

<sup>377</sup> DE PABLO, C. (2007). La depuración de la educación española durante el Franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión. *Foro de Educación*, ( 9), p. 204



“instruir unas pautas de educación autoritaria, jerarquizada, fundamentalmente dogmática; introducir la importancia y la primacía de la enseñanza religiosa, introducir una ideología nacionalista patrioter [...], introducir el género y el número en la escuela, es decir, segregar niños y niñas, luchar contra toda la política de coeducación de la República, y estructurar la escuela con una vertiente de tipo populista”<sup>378</sup>.

De este modo, con el fin del Franquismo “se abriría al fin el discurso sobre la sexualidad rompiendo los seculares prejuicios morales y religiosos de una educación represiva y “traumatizante”<sup>379</sup>.

En este contexto, se formula la ley de instrucción primaria (1945-1965). Esta ley instituye la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria, además de establecer puntualmente la separación entre niños y niñas. Desde aquí podríamos decir que “la Educación Primaria tenía un carácter confesional, patriótico, social, intelectual, físico y profesional”<sup>380</sup>.

Luego aparecerá la Ley general de educación (1970), respondiendo a la necesidad de profundos cambios educativos. Es en esta ley que se puede apreciar por primera vez alguna referencia general al ámbito de la sexualidad, aduciendo que los maestros deben tener en cuenta la educación vial, sexual y ambiental.

Posteriormente, en los años 90 esta ley pasó a denominarse LOGSE: Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo de España. Recién en esta nueva ley existiría alguna referencia a temas transversales, sin embargo, su aplicación quedaría sujeta al criterio del maestro. Actualmente estaría en vigencia la LOE: Ley orgánica de educación (2006), que corresponde a la actual

---

<sup>378</sup> LOZANO, C. (1994). La ideología de la escuela Franquista, op.cit. p. 135

<sup>379</sup> VÁZQUEZ, F. (1990). Claves Genealógicas para una historia de la educación sexual en la España contemporánea. *Revista de ciencias de la educación*, (7), p. 109

<sup>380</sup> LÓPEZ, G. (2009). La historia del sistema educativo: desde la institución libre de enseñanza hasta nuestros días, op.cit. p. 14

ley que regula la enseñanza, caracterizándose por algunos aspectos que han resultado bastantes polémicos, uno de ellos sería la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

### **3.4.1 Educación durante el Franquismo**

Decidimos realizar una contextualización histórica básica sobre la vida al interior de las escuelas en los tiempos del franquismo, debido a que una parte de nuestros entrevistados se educó en aquella época y otros lo hicieron en un sistema que sin corresponder ya propiamente a la época franquista, (es decir, después del año 1.975) no obstante, igualmente recibieron una educación altamente imbuida de esta ideología, puesto que como bien es sabido, los cambios suelen producirse lentamente, especialmente en instituciones altamente regladas y tradicionales como las escuelas.

De este modo y

“de acuerdo con el ideario del Régimen Franquista, el periodo de la dictadura (1939-1975) se caracteriza por la educación de una masculinidad heroica al servicio de la defensa de la patria y la fe católica. En las postrimerías del Franquismo y el principio de la democracia, se preconiza una educación mixta que mantiene la separación de los modelos masculino y femenino de educación, o la asimilación por las mujeres de un currículum eminentemente masculino. La llegada de la LOGSE (1990) supone el primer momento en que se plantean modelos de igualdad y coeducación en la legislación educativa española”<sup>381</sup>.

Durante el franquismo, la mayor parte de los sujetos comenzaría su escolarización a los 6 años, en cuanto a las vacaciones, estas eran prácticamente

---

<sup>381</sup> PÉREZ-SAMANIEGO, V., & SANTAMARÍA-GARCÍA, C. (2008). *Educación, currículum y masculinidad en España*. Obtenido de Gizonduz, sitio del Gobierno vasco: [http://www.berdingune.euskadi.net/u89-congizon/es/contenidos/informacion/material/es\\_gizonduz.html](http://www.berdingune.euskadi.net/u89-congizon/es/contenidos/informacion/material/es_gizonduz.html)

igual que las actuales, vacaciones de verano en Julio y Agosto, navidades y semana santa. Sin embargo, era normal que el comienzo de las clases fuese recién en el mes de Octubre.

La cantidad de alumnos por aula era, al parecer bastante mayor que ahora, llegando hasta 40 alumnos por clase, en relación a los 25 máximos permitidos por ley actualmente para la educación primaria.

La diferenciación por sexos llevaba generalmente a la ubicación de niños y niñas en distintos edificios, así como a la entrega de asignaturas diferenciadas por sexo.

En aquel entonces era normal el horario partido, situación que en el caso de Gran Canaria se extendió hasta principios de los años 90, donde se cambió por la jornada continua.

Las asignaturas realizadas estaban basadas en la enciclopedia Álvarez, el libro de estudio que todos los estudiantes debían manejar y que estaba conformada por 3 tomos ordenados en complejidad creciente. Educación física, dibujo y música eran apenas considerados en el Curriculum<sup>382</sup>.

En relación a los castigos físicos, Guichot sugiere que:

“eran habituales y asombra la dureza y la naturalidad con que los niños los tenían interiorizados: desde reglazos en la mano, tortas, guantazos, golpes en la cabeza con una chasca... hasta levantar en peso por las orejas. Otros menos duros y muy frecuentes consistían en impedir la salida durante el recreo, permanecer más tiempo del normal en la escuela, escribir varias veces alguna frase que indicase el buen comportamiento (“No se debe hablar en clase”), permanecer de pie junto a la pizarra”<sup>383</sup>.

---

<sup>382</sup> FUNDACIÓN SANTA MARÍA. (1993). *Historia de la educación en España y América*, op.cit., p.45.

<sup>383</sup> GUICHOT, V. (2009/2010). La cultura escolar del Franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones Pedagógicas*, (20), p. 237

### 3.4.2 Educación sexual

El discurso sobre sexualidad surgiría a mediados del siglo XIX, entre otras cosas, “como estrategia específica para acompasar el orden de las familias y el vigor de la nación, combatiendo de un modo nuevo, más eficaz, las virtualidades corrosivas de los placeres ilícitos y las amistades peligrosas”<sup>384</sup>.

De este modo, en España, ya en los años 20 se oían voces clamando por una pedagogía científica del sexo, no obstante, estas voces fueron acalladas rápidamente con la llegada del Franquismo.

Posteriormente, con las nuevas leyes y ya en el ámbito de los centros escolares, la educación sexual pasa a formar parte de los contenidos transversales de la educación, los cuales son adoptados frente a la premisa de una imperiosa necesidad de cambios que se advierte frente a los nuevos contextos políticos, sociales y educativos que se viven.

Dichos contenidos transversales, entre los que se encuentran la educación para la salud, la educación para la paz y la educación ambiental, entre otras, no formarían parte de ninguna asignatura particular, ni estarían centrados en alguna etapa específica del desarrollo, sino que se espera que los maestros las aborden en todas las asignaturas y en todos los niveles.

No obstante, incluso actualmente, la educación sexual en las aulas podría resumirse en la siguiente historia de Anthony de Mello:

“¿Qué habéis hecho hoy en la escuela?, le preguntó un padre a su hijo adolescente.

Hemos tenido clases sobre el sexo, le respondió el muchacho.

¿Clases sobre el sexo? ¿Y qué os han dicho?

---

<sup>384</sup>VÁZQUEZ, F. (1990). Claves Genealógicas para una historia de la educación sexual en la España contemporánea, op.cit., p. 111

Bueno, primero vino un cura y nos dijo por qué no debíamos. Luego, un médico nos dijo cómo no debíamos. Por último, el director nos habló de dónde no debíamos”<sup>385</sup>.

Desde aquí y en relación a la educación sexual, coincidimos con Romero en que la mayor parte de las escuelas, “educan basadas en el “terrorismo sexual” y en la “pedagogía del NO”, debido a que los métodos típicos de la educación sexual tradicional han sido señalar “todos los males” y “peligros” que pueden ocurrir si se tienen relaciones sexuales coitales”<sup>386</sup>, exigiendo de parte de los jóvenes una serie de conductas para las que no son educados.

En esta línea, la educación sexual se correspondería con el concepto de sexualidad sana, que según la Organización Mundial de la Salud (OMS) incluiría tres elementos básicos:

“1) La aptitud para disfrutar de la actividad sexual y reproductiva, y para regularla de conformidad con una ética personal y social.

2) La ausencia de temores, de sentimientos de vergüenza y culpabilidad, de creencias infundadas y de otros factores psicológicos que inhiban la reacción sexual o perturben las relaciones sexuales.

3) La ausencia de trastornos orgánicos, de enfermedades y deficiencias que entorpezcan la actividad sexual y reproductiva”<sup>387</sup>.

En congruencia con los cambios sociales y educativos que se avizoran a partir del nuevo siglo, desde la Ley Orgánica de Educación del año 2006, surgiría la necesidad de dar respuesta a todos aquellos alumnos y alumnas que componen el contingente de diversidad afectivo-sexual que asiste a los centros escolares, situación que intenta encararse desde la premisa de la inclusión escolar.

---

<sup>385</sup> De Mello en ROMERO, L. (2009). Sexualidad y educación sexual irresponsable: ¿irresponsables quiénes? Madrid: El Cid., p. 6

<sup>386</sup> ROMERO, L. (2009). Sexualidad y educación sexual irresponsable: ¿irresponsables quiénes?, op.cit. p.5

<sup>387</sup> ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1975). Instrucción y asistencia en cuestiones de sexualidad humana: formación de profesionales de la salud. Ginebra: OMS.

En el marco de la normativa legal vigente,

“En el artículo 2 de la LOE, se constituyen los fines de la educación, en el cual se establece la necesidad de fomentar el pleno desarrollo de la personalidad y la educación en el respeto y la tolerancia. El pleno desarrollo de la personalidad no implica unanimidad en las características personales, por lo que se deberá contemplar todo tipo de diversidad en esta línea, incluida la afectivo-sexual, lo que lleva a respetar todo tipo de orientaciones sexuales, tanto del alumnado como de sus familias”<sup>388</sup>.

No obstante, algunas personas consideran un fracaso la educación sexual en España desde los objetivos transversales de la educación, por razones que van desde la no preparación de los profesores, hasta la falta de voluntad social y política para hacerse cargo del tema, abogando por la creación de una asignatura específica, como ocurre en algunos otros países.

Martínez, quien realiza una investigación orientada a determinar la necesidad de implantar la asignatura de educación sexual en el sistema educativo Español, concluye que los maestros valoran “de forma positiva el establecimiento de una asignatura que fomentase los valores humanos, desde las distintas dimensiones de la educación sexual, como son la biológica, la afectiva y social”. Es decir, que en general, “tanto los profesores del ciclo educativo de primaria, secundaria y los de bachiller, apoyan la integración de la asignatura de educación sexual dentro de los currículos propios de cada nivel educativo”<sup>389</sup>, existiendo, lógicamente, algunas excepciones.

No obstante, al parece el tratamiento de los temas de sexualidad se sitúan “todavía muy lejos de los mínimos aceptables (en educación sexual) y el

---

<sup>388</sup> MARTÍNEZ, O. (2011). Análisis sobre la necesidad de implantación de la asignatura de educación sexual en nuestro sistema educativo. Universidad de Almería., p. 13

<sup>389</sup> IBÍDEM, p. 87

conjunto de los programas y de las intervenciones carece de suficiente peso específico”<sup>390</sup>, situación que sin duda perjudica a toda la población escolar.

Como aspecto positivo en el avance de los programas de educación sexual podemos mencionar que si bien estos comenzaron con un cariz netamente biologicista, hoy es esperable que la mayoría de ellos utilice el enfoque psicobiosocial, buscando la integración de los rasgos esenciales para la conformación de la identidad.

Sin embargo, poco se puede decir sobre el tratamiento del tema de la diversidad en los programas de educación sexual, ya que por lo general, este parece estar ausente, situación que es avalada por el estudio realizado por Pichardo, puesto que entre sus principales conclusiones establece que “no sólo no se habla de diversidad sexual en las aulas, sino que tampoco se habla de educación sexual en general”<sup>391</sup>. Este mismo estudio señala que un 55,2% de los estudiantes expresó su deseo de tener mayores conocimientos sobre sexualidad.

En este contexto, las cosas no parecen haber cambiado demasiado a lo largo del tiempo, ya que esta misma realidad, no ya la falta de educación o información sobre aspectos relacionados con la diversidad sexual, sino la carencia casi absoluta de una educación sexual que fuera más allá del simple biologicismo, es referida por nuestros entrevistados de todas las edades. Al parecer, los grandes escollos para la entrega de educación sexual en los centros educativos serían los maestros, muchos de los cuales argumentan no tener los conocimientos necesarios o simplemente no sentirse cómodos con el tema.

Desde aquí coincidimos con Pichardo en que

---

<sup>390</sup> Font en CARRERA, M., LAMEIRAS, M., FOLTZ, M., NUÑEZ, A., & RODRÍGUEZ, Y. (2007). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), p.741

<sup>391</sup> PICHARDO, J. I., MOLINUEVO, B., RODRÍGUEZ, P., MARTÍN, N., & ROMERO, M. (2008) *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid: FELGTB., p. 49

“educar en el respeto a la diversidad sexual sigue siendo considerado un tabú, como parte de una educación sexual que incomoda dar y que, si ha de darse, debería ser exclusivamente a los más mayores, que son los que podrían “*entenderlo mejor*”. Se contradice así la idea de que el respeto a la diferencia debe trabajarse cuanto antes, ya que hay menos prejuicios interiorizados que combatir”<sup>392</sup>.

En consonancia, parece ser que lo que prima en la educación sexual es la noción de género, cuya presencia se materializa en un conjunto de estereotipos que se constituyen en la fuente principal en la conformación de la identidad, donde “la interiorización y legitimación de estos estereotipos a nivel personal se traduce en dilemas y conflictos que pueden detectarse a través del discurso emocional”<sup>393</sup>. Discurso que explicitado o no, estaría siempre presente en los contextos educativos, pues “el mundo privado no cuestionado públicamente en el espacio escolar entre pares es uno de los escenarios privilegiados de la afectividad, pero también del uso alienado de los cuerpos y de la opresión de género”<sup>394</sup>.

### **3.4.3 Diferencia entre primaria y secundaria**

Desde las diferencias elementales entre primaria y secundaria, un elemento, más bien histórico lo constituye su conformación, puesto que no podemos olvidar que la enseñanza secundaria nació como un modelo de educación de élites, dirigido originalmente a varones de clase media acomodada, conformada por maestros liberales provenientes del mismo estrato social.

---

<sup>392</sup> IBÍDEM, p. 55

<sup>393</sup> REBOLLO, M. Á., & HORNILLO, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de educación*, (353), p. 257

<sup>394</sup> MORGADE, G. (2004). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (24), p.33



No obstante,

“La historia de la educación secundaria en España cubre siglo y medio de existencia. En este largo período se pueden contemplar tres modelos y tres subciclos, a cada uno de los cuales corresponde una cultura pedagógica diferenciada.

1. Modelo de la educación secundaria de élites o minorías (de larga duración).

2. Modelo de educación de masas (de duración intermedia).

3. Modelo de educación secundaria de masas con componentes de complejidad/diversidad (aún emergente, con duración delimitada en las dos últimas décadas y por tanto de corta duración)”<sup>395</sup>.

Apreciamos que la instalación de la educación secundaria de masas involucró diversos aspectos, entre ellos: una amplia diversidad de grupos sociales, conformación diversa de los cuerpos docentes, mejoras en infraestructura, etc. Desde aquí podríamos aventurar que esta conformación, distinta a la de la primaria, pudo marcar en la educación secundaria una especie de carácter, al que podría atribuirse la valoración positiva por parte de nuestros entrevistados.

De este modo, el paso de la educación primaria a la secundaria es sin duda la transición más recordada por nuestros entrevistados, quienes en su mayoría manifestaban agrado al transitar de un sistema altamente reglado, físicamente cercano, por encontrarse muchas veces en el mismo barrio, a uno que describen como más heterogéneo, relajado y alejado de sus hogares, por tanto, del control paterno.

Tenemos claro que al pasar los chicos de primaria a la ESO, situación que ocurre más o menos a los 12 años, uno de los grandes retos de ésta consiste en

---

<sup>395</sup> ESCOLANO, A. (2011). Modelos y cultura de educación secundaria en la España contemporánea . En V. Vicente y Guerrero (Ed.), *Historia de la enseñanza Media en Aragón* (págs. 11-26). Zaragoza: Instituto Fernando El Católico, p. 12

recibir a la gran diversidad de alumnos que llegan a poblar sus aulas. Una transición que es señalada por nuestros entrevistados como positiva. Desconocemos si esta situación es vista de igual forma por los chicos y chicas heterosexuales de la isla de Gran Canaria, surgiéndonos la duda, en relación a que la orientación afectivo-sexual de nuestros entrevistados podría ser una variable importante en la percepción de este cambio, en el entendido que quizá la educación primaria fue visualizada por ellos como demasiado restringida y reglada, sin espacios donde pudieran sentirse cómodos, situación que parece cambiar al acceder a la ESO.

No obstante lo señalado, la preferencia de las personas LGTB por la educación secundaria por sobre la primaria será tratado con mayor profundidad en el capítulo VI de la tesis.

*“La primaria no la recuerdo como algo especialmente feliz y el Instituto... quizás un poco más, fui mucho más discriminada en el instituto, pero lo recuerdo como una etapa más feliz” (Esther).*

*“En primaria no lo pasé mal, pero fue después en el instituto que me sentí mucho más a gusto, los profesores ya no estaban encima tuyo y había chicos y chicas muy diferentes. Eso era una selva, pero en el buen sentido de la palabra, por la variedad, allí era mucho más entretenido” (Mauricio).*

Opiniones como las de Esther y Mauricio se repiten a menudo entre nuestros entrevistados, llevándonos a pensar que para ellos existió una importante diferencia, que se manifiesta en que la ESO fue, en general, una etapa mejor que la primaria.

#### **3.4.4 Aspectos educativos particulares de la isla: estudiantes canarios**

Al parecer los estudiantes de las Islas Canarias provendrían de familias menos favorecidas en relación a otras regiones españolas, situación que es avalada por el informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) que en su apartado sobre Gran Canaria señala:

“los estudiantes de las Islas Canarias que participaron en PISA 2009 indicaron uno de los niveles más bajos en educación y profesión de los progenitores. Menos del 5% de los padres de los estudiantes canarios se encuadra en el grupo profesional de mayor rango y menos de un cuarto de los padres finalizó la educación terciaria. La posición socioeconómica media de los estudiantes de Canarias fue la más baja entre todas las regiones españolas participantes: un 39% de los estudiantes de las Islas Canarias proceden de un nivel socioeconómico bajo, en comparación con el 29% de España”<sup>396</sup>.

#### ❖ Educación en Gran Canaria

El sistema educativo de Gran Canaria se rige por la LOE de mayo de 2006, siendo el encargado de administrarlo e implementarlo, la Consejería de Educación, Universidades y sostenibilidad del Gobierno Autónomo.

Las etapas educativas estarían conformadas por: Infantil, Primaria, Secundaria y Secundaria superior.

Los centros educativos de la isla son de tres tipos:

- Centros públicos, a los que concurren aproximadamente el 75% del alumnado y son subvencionados por el Estado.

- Centros concertados privados, con aproximadamente el 20% del alumnado, también subvencionados por el Estado.

- Centros privados, que cuentan con aproximadamente un 5% del alumnado y no son subvencionados<sup>397</sup>.

Debido a que la ley faculta a las comunidades a impartir un 35% del curriculum escolar, durante primero y segundo de secundaria, “el plan de estudios de las Canarias se compone casi por completo de materias obligatorias”. En cuanto a la materia de ciudadanía, esta no se imparte en

---

<sup>396</sup>ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. (2012). *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, op.cit.*, p. 12

<sup>397</sup> IBÍDEM

primer año de secundaria, pero es obligatoria en segundo. En el tercer curso de ESO deja de ofrecerse ciudadanía y aparece literatura clásica. Finalmente en el cuarto y último curso de ESO, aparece latín como optativo y ética como materia obligatoria.

#### ❖ La jornada escolar de Gran Canaria

Según diversas opiniones, el tema de la jornada escolar ha sido siempre polémico, pues, para algunos representa una situación que debe ser decidida de forma general, mientras que otros opinan que la decisión debería corresponder más bien a la comunidad, a partir de sus particulares intereses y necesidades.

En esta línea, y en relación a la jornada escolar, hemos podido apreciar que antiguamente,

“en lugares donde la dotación de centros era insuficiente, por lo general debido a una mezcla de explosión demográfica, falta de inversiones públicas y escolarización real donde antes había sido meramente nominal, se recurrió a utilizar los centros en dos turnos, uno de mañana y otro de tarde. Este fue el caso, sobre todo, en Canaria y en Ceuta y Melilla”<sup>398</sup>.

No obstante, en Gran Canaria a principios de los años 90 este sistema cambió al implementarse la jornada escolar continua, situación que continua hasta la actualidad, de modo que la jornada escolar canaria es de 8.00 a 14.00 horas, con una permanencia de 30 horas semanales en el centro.

La tasa de repetición es bastante alta en la isla, estimándose que en 3º de la ESO, más de la mitad de los estudiantes habrían repetido algún curso<sup>399</sup>.

---

<sup>398</sup> FERNÁNDEZ, M. (2002). *La jornada escolar. Propuestas para el debate*. Barcelona: Ariel S.A., p. 27

<sup>399</sup> ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. (2012). *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias*, op.cit., p. 21

### ❖ Actividades complementarias y extraescolares

En el plan de actividades complementarias y extraescolares del gobierno de Canarias, se incluye el taller: “Diversidades en construcción: una cuestión de educación”, contemplado para curso escolar 2011-2012, cuyo objetivo es “contribuir a la tarea de potenciar los valores de igualdad, equidad, justicia y solidaridad, la promoción de entornos inclusivos, así como la prevención de la violencia de género, el sexismo y las LGTB-fobias”<sup>400</sup>.

Estos talleres se llevan a cabo en distintos Institutos de enseñanza secundaria, en todas las islas del archipiélago, con el apoyo de diversos colectivos, entre los que se encontraría el colectivo Gamá, de Gran Canaria, aquel que inicialmente entregó su patrocinio a nuestra investigación. La idea es apoyar la labor docente en la temática de atención a la diversidad, en la que se incluye la diversidad afectivo-sexual.

Los talleres buscarían sensibilizar e informar al alumnado. Se encuentran estructurados en módulos de una semana durante la cual se realizan diversas charlas-talleres, una exposición itinerante y se montan puntos de información con tutorías particulares o generales<sup>401</sup>.

---

<sup>400</sup> CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES Y SOSTENIBILIDAD. (2012). *Gobierno de Canarias. Un solo pueblo*. Obtenido de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/scripts/default.asp?IdSitio=13&IDC=1571&cont=1167>

<sup>401</sup> Consejería de Educación, Universidades y sostenibilidad. (2012). *Gobierno de Canarias. Un solo pueblo*. Obtenido de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/scripts/default.asp?IdSitio=13&IDC=1571&cont=1167>

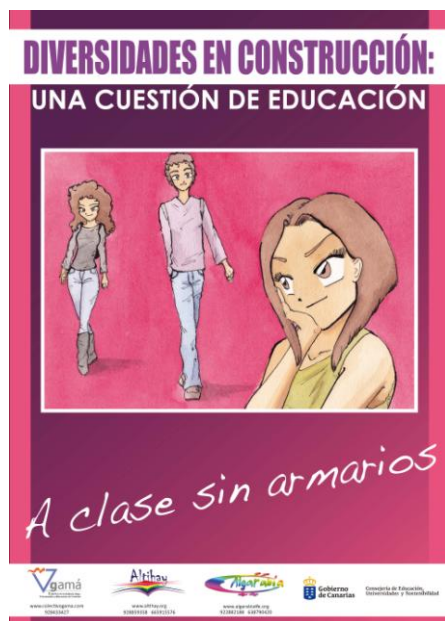


Figura 6: Cartel del taller “Diversidades en construcción: una cuestión de educación”.

### 3.5 NOTAS REZAGADAS

Confiamos en haber entregado un panorama general de la isla de Gran Canaria, escenario particular donde se desarrolla esta investigación. Hemos iniciado este recorrido con las características geográficas y climáticas que hacen de esta isla un lugar con una alta calidad de vida, a pesar de los índices económicos que la sitúan como una de las regiones españolas con mayor desempleo y de que los isleños (por sus características particulares) sean visto como “lentos” por personas que vienen de lugares donde ciertamente la vida es más acelerada.

No obstante, algunas de estas características particulares, como su “apertura de mente” son mencionadas por los múltiples turistas gay que llegan a la isla en busca de un destino de sol y playa y de los no pocos extranjeros que deciden quedarse a vivir allí.

Por otra parte, apreciamos que la educación en la isla de Gran Canaria no fue muy diferente a la de otras regiones españolas, especialmente durante la época del franquismo. Tampoco lo fueron las condiciones para las personas LGTB,

algunos de los cuales fueron encarcelados en la colonia agrícola de Tefía, en la vecina isla de Fuerteventura, lugar donde llegaban los homosexuales Canarios que eran detenidos bajo la ley de Vagos y Maleantes.

Nuestros informantes dan cuenta de un rigor escolar tan férreo que muchos de ellos intentaban pasar totalmente desapercibidos, no ya en su condición de personas LGTB, sino simplemente en su condición de estudiantes, puesto que el castigo físico era ampliamente practicado.

En esta línea, apreciamos los cambios que se producen con la democracia en el ámbito de la educación, en términos de curriculum, jornada escolar, etc.

En Gran canaria, por otra parte, se aprecia un interés por fomentar talleres dirigidos a la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares, estos talleres son promovidos por diversas organizaciones y colectivos representativos de personas LGTB.

El propósito de educar en la diversidad iría encaminado a la prevención de ciertas situaciones, frente a una socialización primaria muy restringida que no se abre a los escenarios de la multiplicidad, especialmente en un entorno que instrumentalmente acoge y promueve instancias como el turismo homosexual. Considerando que las instituciones, entre ellas las escolares, constituyen un espacio ineludiblemente, donde entran en funcionamiento las tecnologías del yo y se presentan las identificaciones que son valoradas arbitrariamente, dejando fuera las demás.





## CAPÍTULO IV

### METODOLOGÍA

*“Contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez”<sup>402</sup>.*

#### 4.1 CUESTIONES GENERALES

En este capítulo pretendemos referirnos al proceso metodológico seguido para llevar a cabo esta investigación, la cual se encuadra en la línea de la metodología cualitativa, entendida como “el estudio interpretativo de un tema o problema específico en que el investigador es central para la obtención de sentido”<sup>403</sup>, desde aquí, podría considerarse también como un estudio descriptivo fenomenológico, pues esta perspectiva “es esencial para nuestra concepción de la metodología cualitativa. De la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y en que se interpreta lo estudiado”<sup>404</sup>.

Por lo tanto, podríamos decir que la metodología cualitativa busca comprender los procesos de subjetivización e intersubjetivación, sacando a la luz los complejos entramados que la constituyen, especialmente como sustentos de procesos identitarios en diversos escenarios.

En esta línea, Montero y León sostienen que las investigaciones cualitativas serían aquellas “que presentan datos empíricos originales producidos por los autores y enmarcados dentro de la lógica epistemológica de tradición subjetivista,

---

<sup>402</sup> BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

<sup>403</sup> BANISTER, P., BURMAN, E., PARKER, I., TAYLOR, M., & TINDALL, C. (2004). *Métodos cualitativos en Psicología - Una guía para la investigación*. Guadalajara: Universidad de Gadalajara, p. 14

<sup>404</sup> TAYLOR, S., & BOGDAN, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. En *Introducción: ir hacia la gente* (págs. 15-27). México: Paidós, p. 23

ya sea fenomenológica, interpretativa o crítica. En general, todos aquellos estudios empíricos que parten de la perspectiva de los participantes”<sup>405</sup>.

A partir de los diversos estudios cualitativos, nuestra investigación se enmarca en un estudio de caso instrumental, debido a que “el investigador lo elige por ser prototípico”<sup>406</sup>.

De este modo, nuestro diseño, o en otras palabras, el abordaje de la problemática que nos interesa, constituye, obviamente, un proceso abierto, que se configura atendiendo a la experiencia en el campo, las relaciones con los participantes y los acontecimientos que se presentan en el estar ahí.

Sumado al carácter abierto que privilegiamos, vislumbramos la necesidad de profundizar en el fenómeno, constatando que ambas condiciones serían básicamente aseguradas por el diseño de corte cualitativo.

Al respecto, diversos autores proponen diferentes tipos de diseños, centrados en múltiples aspectos del proceso investigativo. No obstante, para el desarrollo de esta investigación hemos optado por un diseño de tipo interpretativo fenomenológico narrativo.

Asimismo, explicitamos el carácter socio-cultural de la investigación, cuyo factor gravitante sería la premisa que el sentido que se configura en la estructura ser-mundo es finito y contingente, y sobre todo, que la cognición incide directamente en la manera como los sujetos vivencian y definen la realidad, erigiendo conceptos, relaciones, creencias, mitos, tropos, normas e instituciones, en la acción/discurso de hacer la vida.

Constituyendo el pilar axial de este horizonte metodológico la intersubjetividad, que otorga sustento al recursivo fenómeno de la socialidad y la subjetividad, entendida como la manera en que los sujetos van definiendo las situaciones, sometidos a la estructura social que los hace reales, permitiendo que esa estructura sea igualmente real.

---

<sup>405</sup> MONTERO, I., & LEÓN, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), p. 856

<sup>406</sup> IBÍDEM

Entonces, tal horizonte se interesa en cómo son vivenciados estos procesos, es decir, se propone prestar “atención a aquellas experiencias en las que se hace accesible la conciencia de otro hombre, ya que en ellas se basan las construcciones mediante las cuales son interpretados sus motivos y acciones”<sup>407</sup>.

Por lo tanto, presta atención también al mundo que construye el sujeto en su ambivalente y vulnerable condición de ser contingente y finito, que va constituyéndose en sus formas de acción/discurso cotidianas.

Todo esto revelaría que la relación acción/discurso, como lo hemos ido perfilando de la mano de Arendt en el primer capítulo, le otorgaría a esta perspectiva una complejidad mayor, en torno a los universos simbólicos de la estructura ser-mundo. Donde “el mundo es interpretado como el posible campo de acción de todos nosotros”<sup>408</sup>.

Desde aquí, podríamos decir también que el ser es lenguaje, lo cual implica que aquello que es el ser, solo se representa como lenguaje o lo que es lo mismo, que su existencia se da dentro de un lenguaje y “sus respectivos horizontes abiertos”<sup>409</sup>. En virtud de esa acción, “el significado se hace público y compartido”, posibilitando que “las formas de vidas adaptadas culturalmente dependan de estos significados y conceptos compartidos”, mismos que configuran narrativas capaces de “negociar las diferencias de significado e interpretación”<sup>410</sup>.

Quedando así relativamente clara la preeminencia del carácter lingüístico de la experiencia. Desprendiéndose, que el lenguaje sería el núcleo medular de la experiencia humana. Por todo esto, no resulta suficiente tratar al lenguaje como bien cultural, junto a otros bienes culturales, más bien, sería cuestión de aceptar

---

<sup>407</sup> IBÍDEM.

<sup>408</sup> SCHUTZ, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*, op.cit., p. 22

<sup>409</sup> GADAMER, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme, p. 87

<sup>410</sup> BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p. 29

que el lenguaje es la forma de atestiguar la existencia. Más claramente, en y desde el lenguaje es posible

“dar sentido y nombrarlo todo, aunque sea confusamente, dando muestra de la finitud humana, otorgando sentido incluso al sinsentido (porque al nombrarlo como “sinsentido” le da el sentido del sinsentido), nombra incluso lo innombrable (porque al nombrarlo como innombrable, ya lo ha nombrado). De esta forma, el mundo humano es siempre el mundo del sentido, por lo tanto, el mundo del lenguaje”<sup>411</sup>.

Tras esta breve exposición sobre la relación experiencia-lenguaje, se puede inferir lo pertinente de agregar a nuestro diseño interpretativo fenomenológico el sustantivo de narrativo, respondiendo al aporte que este enfoque representa especialmente en el área educativa, misma que constituye un aspecto relevante para los objetivos de nuestra investigación.

Asimismo, para Bolívar la investigación narrativa representaría un contexto en que han desaparecido las verdades universales y sus respectivos meta-discursos, a lo que se suma la “reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales”, originando que la narración, además de todo lo que se ha expuesto en nuestro primer capítulo, conforme

“un *enfoque* específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrática. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”)

---

<sup>411</sup>GONZÁLEZ, M. (2006). Hermenéutica e infinitud de la experiencia. Gadamer y la ontologización del lenguaje. En P. Rivero (Ed.), *Cuestiones Hermenéuticas. De Nietzsche a Gadamer* (págs. 81-96). Ciudad de México: Ítaca, p.87

dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una *perspectiva* peculiar de investigación”<sup>412</sup>.

Siguiendo a Bolívar, concebimos la narrativa como la experiencia volcada en el relato, “las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos”<sup>413</sup>.

Desde estos planteamientos, las narraciones nos permiten comprender de mejor manera aspectos relevantes de la vida de las personas y cómo estas otorgan sentido a sus acciones. No obstante, esta perspectiva no es nueva, sino que desde hace bastante tiempo ya, en psicología y educación se vienen reivindicando las narrativas como modos de conocer, que permiten acceder tanto a la perspectiva de los participantes cómo a la del investigador.

En suma, la posición u horizonte desde el cual se aborda esta investigación se inscribe en el giro hermenéutico-fenomenológico, en el cual los fenómenos son comprendidos como discursos, entendidos estos en la variedad de formas que adoptan como una práctica que constituye e instituye otras prácticas, por lo que su sentido inicialmente sería otorgado por la auto experiencia hermenéutica que los sujetos relatan en una polifonía de voces.

Ya que la narración sería un acontecer en cuya trama se transmiten “nuevos aspectos significativos en virtud de la continuación del acontecer”, así, en su comprensión se actualizaría la concordancia-discordancia, integrándose en un “auténtico acontecer, igual que los eventos en virtud de su propia continuación”, más claramente, toda vez que narramos interpretamos una estructura ser-mundo que luego será entendida cada vez de manera distinta<sup>414</sup>.

Por consiguiente, la narración aunque se presenta siempre como marcada subjetivamente, esto es, referida a un sujeto que se anuncia respecto a sí mismo,

---

<sup>412</sup>BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), p. 3

<sup>413</sup> IBÍDEM, p. 5

<sup>414</sup> GADAMER, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. op.cit., p. 460.

se despliega en hechos y saberes objetivos, ajenos a él como enunciador, señalando el momento espacio-material donde se constituye su subjetividad. De este modo, la premisa que se desea subrayar, es que cada enunciado establece necesariamente relaciones con aquellos otros enunciados que lo precedieron o están en circulación.

## **4.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS**

- ❖ ¿Cuáles serían los aspectos relevantes de la experiencia escolar reconocidos por los sujetos LGTB como inhibidores o promotores de su orientación afectivo-sexual?
- ❖ ¿Qué discursos relacionados con el devenir identitario de los sujetos LGTB circulan en la escuela?
- ❖ ¿Cómo representan sus roles los sujetos LGTB en los escenarios escolares?
- ❖ ¿Qué estrategias particulares construían en y desde la cultura escolar?

## **4.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

- ❖ Apreciar la experiencia de sí mismo que configuran los sujetos LGTB en los escenarios escolares en relación a los códigos e identificaciones que inculca la escuela.
- ❖ Descubrir las definiciones que construyen de sus procesos de sujeción, resistencia y visibilización en los contextos escolares los sujetos LGTB.
- ❖ Valorar en los relatos la experiencia de la diferencia y la discriminación de los sujetos LGTB durante el periodo escolar.

## 4.4 PROCEDIMIENTO

En estas líneas detallaremos brevemente las circunstancias que precedieron el desarrollo de esta investigación.

Al momento de decidir la población objeto de estudio, los objetivos de la investigación y la ubicación geográfica: las Palmas de Gran Canaria, buscábamos, entre otras cosas, alejarnos de las investigaciones realizadas en los principales centros urbanos, como, por ejemplo Madrid o Barcelona, en pos de conocer y presentar realidades de zonas menos concurridas en el campo de la investigación<sup>415</sup>.

De esta forma, se procedió a realizar el primer contacto, solicitando la colaboración del colectivo LGTB Gamá de Gran canaria, en marzo de 2011. En Abril del mismo año se concretó una reunión con dos profesionales del colectivo en el que se discutieron los aspectos más relevantes de la investigación previamente presentada y se despejaron dudas por ambas partes.

Posteriormente a esta reunión quedamos en espera de la aprobación de la junta directiva, lo que ocurre a fines del mes de Abril del 2011. Ya una vez aprobada nuestra solicitud, desde el colectivo se envía una invitación general, vía mail, a los socios y voluntarios para invitarlos a participar de la investigación. A partir de aquí, se van comunicando algunas personas, que suman finalmente 10 informantes referidos desde el colectivo.

Paralelamente y para dar mayor riqueza a la investigación, se buscaron informantes por otros medios, entre los que como ya hemos mencionado se incluyó un blog creado para tal fin, además de solicitar directamente la participación de personas en diversos lugares. Asimismo a nuestros entrevistados se les solicitó que refirieran amigos o familiares LGTB, utilizando

---

<sup>415</sup> No podemos dejar de señalar el estudio pionero realizados por Pichardo y otros investigadores en las Palmas de Gran canaria, mismo que se concretó en el libro “Adolescente ante la diversidad sexual: Homofobia en los centros educativos” (2009) y que ha servido de referente para esta investigación.

el efecto bola de nieve. La forma en que se tomó contacto con los informantes se detalla más adelante en la figura 9.



Figura 7: Blog creado con el fin de dar a conocer la investigación y contactar informantes

La recepción de las personas abordadas fue generalmente de sorpresa, a varios de ellos les pareció “gracioso” o “extraño”, ninguna de las personas a quienes se les solicitó participar de la entrevista se molestó con la solicitud, algunas aceptaron y otras no lo hicieron arguyendo diversos motivos como falta de tiempo, vergüenza o desinterés.

#### 4.5 PARTICIPANTES

En primer lugar, queremos mencionar que a pesar de la opinión de algunos autores sobre la no identificación de los participantes en aras de aspectos éticos relacionados con el anonimato, nosotros hemos optado por mencionar ex profeso sus nombres como una forma de visibilizarlos, negarnos a la



cosificación que implicaría numerarlos o escoger otra forma, que no sea aquella con la que comúnmente nos referimos a ellos: sus nombres.

No deseamos caer en el error de tratar a los “sujetos” como objetos, por el contrario, nuestra intención es, claramente, destacar que más allá de ser los participantes de esta investigación, ellos/as, son personas creativas, amables, sonrientes, sensibles, que no merecen ser consignadas con un número.

	<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Ocupación</b>	<b>Sexo al que se adscriben</b>	<b>Orientación afectivo-sexual</b>
<b>1</b>	Aday	18 años	Peluquero	Hombre	Gay
<b>2</b>	Alba	30 años	Turismo	Mujer	Lesbiana
<b>3</b>	Aythami	23 años	Camarero	Hombre	Gay
<b>4</b>	Borja	45 años	Empleado público	Hombre	Gay
<b>5</b>	Carlos	36 años	Comerciante	Hombre	Gay
<b>6</b>	Carmen	19 años	Vendedora	Mujer	Lesbiana
<b>7</b>	Dunia	35 años	Auxiliar administrativa	Mujer	Lesbiana
<b>8</b>	Esther	29 años	Estudiante	Mujer	Lesbiana
<b>9</b>	Francisco	39 años	Profesor	Hombre	Gay
<b>10</b>	Guacimara	20 años	Estudiante	Mujer	Lesbiana
<b>11</b>	Israel	32 años	Dibujante	Hombre	Gay
<b>12</b>	Jennifer	23 años	Técnica de juventud	Mujer	Bisexual
<b>13</b>	Jesús	24 años	Ayuda a domicilio	Hombre	Gay
<b>14</b>	Liliana	41 años	Monitora en gimnasia	Mujer	Lesbiana
<b>15</b>	Magdalena	22 años	Acompañante	Mujer	Transexual
<b>16</b>	Manuel	46 años	Empleado público	Hombre	Gay
<b>17</b>	Mariela	35 años	Vendedora	Mujer	Transexual
<b>18</b>	Mary	24 años	Técnica administrativa	Mujer	Bisexual
<b>19</b>	Mauricio	26 años	Técnico informático	Hombre	Transexual
<b>20</b>	Nieves	43 años	Profesora	Mujer	Lesbiana
<b>21</b>	Nira	32 años	Auxiliar de enfermería	Mujer	Bisexual
<b>22</b>	Oscar	42 años	Turismo	Hombre	Bisexual

<b>23</b>	Pablo	22 años	Estudiante	Hombre	Gay
<b>24</b>	Pedro	19 años	Estudiante	Hombre	Bisexual
<b>25</b>	Sofi	22 años	Estudiante	Mujer	Lesbiana
<b>26</b>	Víctor	35 años	Diseñador gráfico	Hombre	Transexual

Figura 8: Datos generales de los participantes

No obstante lo anterior y con el fin de guardar ciertos resguardos éticos necesarios en toda investigación, se solicitó en dos momentos la autorización de los informantes para utilizar sus nombres. Un primer momento fue durante la entrevista propiamente tal, en esta instancia solo una persona optó por cambiar su nombre, una segunda instancia correspondió al momento de comenzar a escribir la tesis, allí se contactó nuevamente a los participantes, por mail o telefónicamente y se les volvió a solicitar su anuencia para la utilización de su nombre, en esta ocasión dos personas solicitaron utilizar un nombre distinto al propio.

Resulta importante realizar una aclaración, debido a que algunos de nuestros entrevistados eran personas transexuales (no todos operados), optamos por referirnos a ellos a partir de su propia definición ya sea como mujeres u hombres, independientemente de su sexo biológico.

Como ya hemos mencionado el primer contacto con los participantes fue a través del colectivo LGTB Gamá de Gran Canaria a quienes se solicitó la cooperación, a su convocatoria respondieron 10 personas (activistas y no activistas), los demás participantes fueron contactados a partir de un blog que se creó para tal propósito, en la universidad, en la playa, en lugares de ambiente, en la calle o referidos por otros entrevistados a través del efecto bola de nieve.

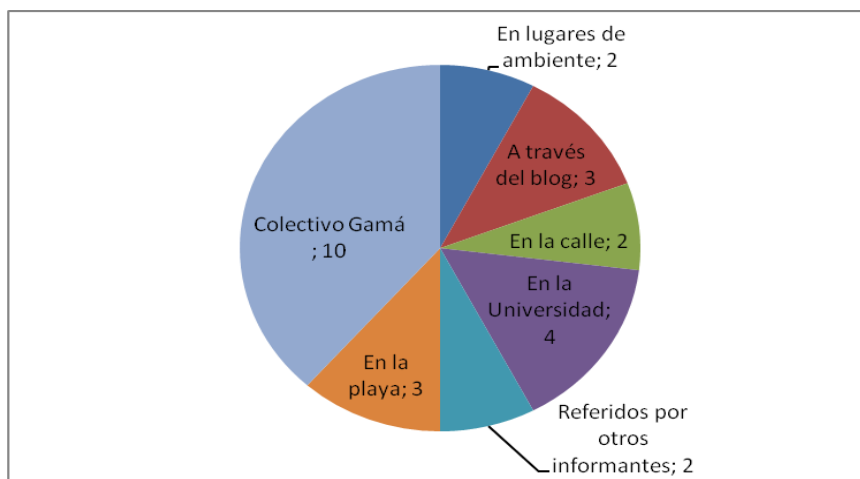


Figura 9: Lugares en que se estableció contacto con los informantes

En términos numéricos la participación se ve reflejada en la siguiente figura.

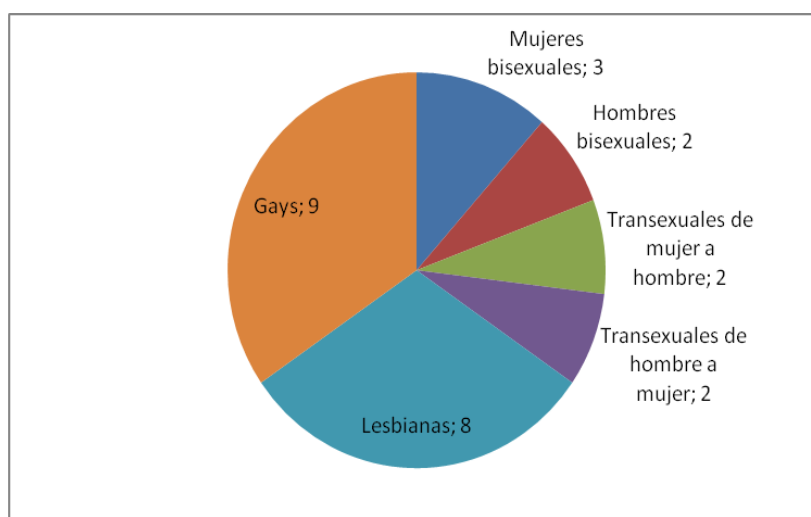


Figura 10: Participantes identificados según orientación sexual e identidad de género

Los participantes son todos de nacionalidad española, estudiaron en la isla de Gran Canaria y actualmente 25 de ellos residen allí.

En términos generales, la edad media de los participantes es de 30 años. El menor de ellos tiene 18 años y el mayor 46 años.

La edad media de los participantes que se definen a sí mismos como varones es de 31 años, mientras que la edad media de las participantes que se definen a sí mismas como mujeres es de 29 años.

Otros aspectos de interés sobre nuestros participantes es que 7 de quienes se definen a sí mismo como hombres tienen pareja, mientras que 6 de ellos no la tienen.

Por otra parte, solo 4 de las participantes que se definen como mujeres, dicen tener pareja, frente a 9 de ellas, que refieren no tenerla.

Asimismo, 5 personas de quienes se definen como varones se considera activista o participa activamente en alguna organización LGTB, en relación a 8 personas que no participan.

Entre quienes se definen a sí mismas como mujeres, 3 participan o se reconocen como activistas, mientras que 10 afirman no serlo.

Entre los participantes que se definen como varones 6 presentan un nivel de estudios alto (habiendo completado al menos la educación superior), 6 un nivel medio (habiendo completado al menos la Educación Secundaria Obligatoria) y 1 un nivel bajo, habiendo completado o no, solo la educación primaria.

Por su parte, el nivel educacional entre quienes se definen como mujeres corresponde a 6 nivel alto, 5 nivel medio y 2 nivel bajo.

Los varones presentarían un nivel escolar ligeramente superior a las mujeres, estos resultados coinciden con los encontrados por Gil en 2010 en la investigación realizada para su tesis doctoral, cuya población estudiada estaba constituida por lesbianas, gays y bisexuales<sup>416</sup>.

La edad promedio de salida del armario<sup>417</sup> de nuestros participantes es de 19 años para quienes se perciben a sí mismos como varones, mientras que para

---

<sup>416</sup> GIL, G. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

<sup>417</sup> Dicha conceptualización será profundizada en los apartados de análisis, destacándose lo que se comprende desde la perspectiva de los participantes.

quienes se perciben a sí mismas como mujeres es de 22 años. Estas cifras serían congruentes con lo señalado por Pichardo en su estudio sobre opciones sexuales y nuevos modelos familiares, donde este autor establece que el hecho de hacerlo público sería lo que marcaría la diferencia en la salida del armario entre hombre y mujeres:

“Esto hace que para muchas mujeres sea mucho más difícil salir del armario que para los varones, ya que no son las mismas consecuencias sociales de hacerlo siendo un varón que siendo una mujer”<sup>418</sup>. No obstante, hemos de mencionar que en nuestro estudio este dato está marcado por dos importantes consideraciones:

-Algunos de nuestros entrevistados y entrevistadas reportan no haber salido nunca del armario, esta situación se observa con mayor frecuencia, aunque no exclusivamente entre personas con orientación bisexual.

-Algunos de nuestros entrevistados y entrevistadas reportan que no tuvieron necesidad de salir del armario, pues su condición parecía ser evidente para todos, esta situación se observa con mayor frecuencia, aunque no exclusivamente entre personas transexuales.

#### **4.6 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN: LA ENTREVISTA**

Una vez decididos los aspectos centrales de la investigación, nos concentramos en una amplia recopilación bibliográfica que incluyó las bibliotecas de al menos tres universidades españolas y una innumerable cantidad de textos relacionados con nuestro objeto de estudio, de igual forma fueron incorporados al acervo de conocimientos sobre el tema gran cantidad de películas de temática lésbica, gay, transexual y bisexual.

Pensado en la manera de dar luz a los objetivos de nuestra investigación, optamos por utilizar la técnica de la entrevista, por parecernos la que mejor nos

---

<sup>418</sup> PICHARDO, J . I (2007) *Opciones sexuales y nuevos modelos familiares*. Madrid: Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, p. 154

permitiría profundizar en un tema tan complejo como la experiencia escolar y su relación con aspectos de subjetividad, identidad y orientación afectivo-sexual.

Asimismo, si bien consideramos que llevar a cabo una entrevista no es tarea fácil, no obstante, afortunadamente, esta investigadora contaba con cierto entrenamiento en esta área, fruto de su experiencia como profesora y psicóloga, estas habilidades fueron de gran ayuda a la hora de enfrenar a los entrevistados, pues no podemos perder de vista que la “entrevista en la investigación cualitativa tiene siempre el propósito de convertirse en un diálogo”<sup>419</sup>, en cuyo curso las informaciones van apareciendo en la compleja trama en que el sujeto las experimenta en su mundo real”<sup>420</sup>.

En otras palabras, aunque el rol del entrevistado sea más bien pasivo, de escucha, no podría pensarse que no está ahí como “otro”. Igualmente, el entrevistador es también miembro del mundo social de la vida, cuya pertenencia va ligada a su capacidad de lenguaje y acción, misma que se materializa en la transformación del relato a un mundo simbólico dentro de un discurso singular.

Así, puestos a la tarea de organizar la entrevista, nos enfrentamos a la disyuntiva de escoger entre los diversos tipos de entrevistas existentes. Finalmente, y por parecernos más adecuado para conseguir los objetivos propuestos por nuestra investigación, nos inclinamos por la entrevista en

---

<sup>419</sup> No obstante, algunos investigadores definen la entrevista como una conversación simulada, que no presentaría un carácter dialógico, puesto que “el papel de destinador y destinatario no son intercambiables. Quien pregunta no responde y quien responde no pregunta. Los temas a debatir no son consensuados, sólo una persona es la que propone los temas de debate. No se habla por (placer de) hablar, ya que independientemente del mayor o menor placer que la conversación proporcione, hay una finalidad que orienta la interacción discursiva. Y, por último, se ha de decir que la responsabilidad de que la conversación se mantenga, y no decaiga, no es compartida. Siempre es la misma persona la encargada de organizar y mantener la conversación. Por eso se dice que es simulada, pero tiene que parecer que no lo es. A quienes participan en la entrevista, sabiendo que es simulada, les tiene que parecer que no lo es”. MONTAÑÉS, M. (2006). *Praxis participativa conversacional de la producción de conocimientos sociocultural*. Madrid: Memoria para optar al grado de doctor, p. 427

<sup>420</sup> GONZÁLEZ REY, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*, op.cit., p. 59

profundidad semiestructurada. Optamos por la entrevista en profundidad (llamada también estudio de caso por algunos autores), porque buscábamos profundizar en nuestro tema de estudio y semiestructurada porque si bien inicialmente contábamos con un guion, este no fue seguido inflexiblemente, sino que fue adaptándose a las respuestas de los informantes.

En este marco, la entrevista obliga a pensar en una práctica investigativa que conciba a un ser humano con la capacidad de “poder decir” y “poder contar”, entendida como la capacidad de todos, en la pluralidad de lenguas, códigos, sintaxis, retóricas; de producir espontáneamente un discurso sensato, a la vez de narrar su vida “como un relato inacabado y abierto a la posibilidad de contar de otro modo y de dejarse contar por los otros”<sup>421</sup>.

En términos prácticos, al inicio de la entrevista todos los participantes fueron informados de aspectos tales como los objetivos de la investigación, posibilidad de anonimato, confidencialidad de los datos, tiempo de duración de la entrevista (entre una y tres horas) y que la investigación se realizaba en el marco de una tesis doctoral. En esta misma instancia se solicitó la autorización para grabar la entrevista.

Habiendo establecido que la entrevista constituiría la técnica principal con la que recogeríamos la información necesaria para llevar a cabo nuestra investigación, realizamos una prueba piloto con una persona ajena a la investigación, este ejercicio resultó de gran utilidad, por cuanto nos permitió definir con mayor claridad el guion de la entrevista, agregando aspectos que habían sido olvidados y quitando otros que durante la prueba resultaron poco atingentes.

Con posterioridad, las entrevistas se realizaron en diversos escenarios, teniendo los informantes la opción de elegir el momento y el lugar, con esto buscábamos que se sintieran cómodos y seguros, para que pudiera expresarse libremente, con confianza. Así, se realizaron algunas entrevistas en la sede del

---

<sup>421</sup> RICOEUR, P. (2005). *Volverse capaz, ser reconocido*, op.cit., p. 4

colectivo LGTB Gamá de Gran Canaria, en la casa de algunos entrevistados y en cafeterías que presentaban condiciones adecuadas para el desarrollo de las entrevistas.

Algunas entrevistas se realizaron en una sola sesión, mientras que otras se extendieron a dos, por diversos motivos, incluida la solicitud de los propios entrevistados.

Además de las 26 entrevistas que constituyen el corpus de esta investigación, buscando contextualizarla se realizaron otras dos entrevistas a profesionales que laboraban en el colectivo LGTB Gamá de Gran Canaria, fue así como entrevistamos a la psicóloga y a una técnica de juventud de dicho colectivo.

Finalmente, hemos de mencionar que el número total de entrevistas respondió a la lógica de la saturación, es decir, que cada entrevista aportaba al tema de la investigación, hasta que llegó un momento en que la información recogida se apreciaba como redundante.

#### **4.6.1 Transcripción**

En este apartado nos enfocaremos en aspectos referidos a la transcripción de la información recopilada. Así, las 26 entrevistas fueron transcritas en su totalidad, utilizando para ello el programa computacional de reconocimiento de voz Dragon Naturally Speaking. Este programa, altamente intuitivo, resultó de gran ayuda, pues tras un breve entrenamiento fue capaz de transformar el gran caudal de información recogida por la grabadora de voz, en texto escrito.

El tiempo total de las entrevistas superó las 40 horas de grabación.

La opción metodológica de transcribir todas las entrevistas se adoptó considerando que la transcripción no es un proceso neutral, y que por el contrario, implica una toma de decisiones teóricas, involucrando representaciones de una conversación o un relato que se construye en determinado contexto.



Sucintamente, se asume que la transcripción sería de alguna forma, “un ejercicio de poder que tiene lugar en el momento que el transcriptor decide que transcribir y cómo hacerlo”, a lo que se agrega que “la transcripción es un objeto cultural, de manera que los formatos de representación de aquello transcrito se insertan en marcos contruidos socio-culturalmente, induciendo interpretaciones particulares en el lector”<sup>422</sup>.

De esta manera, el traspaso de datos lingüísticos a una forma que permitió su análisis e interpretación, constituyó un proceso de traslado de un ambiente oral a uno escrito e implicó platearse ya sobre la práctica aquello que se quería estudiar y cómo hacerlo. Todas estas inquietudes, ilustran que la transcripción corresponde a una práctica analítica, en otras palabras, a una actividad ya en sí interpretativa.

Apreciamos que las alternativas de transcripción oscilan entre las que optan por un sistema ortográfico y las que prefieren un sistema fonético y para-verbal, existiendo una variedad en esa degradación.

Considerando los objetivos del estudio y el interés teórico de la investigadora, se optó por trabajar con un sistema ortográfico. La transcripción ortográfica por medio del programa nos permitió apreciar que es un sistema que se adecua en forma óptima a los futuros lectores, puesto que, al presentarse la información más universalizada y normalizada, se gana en comprensión y en posibilidades de uso de los textos para el estudio y la lectura de otras personas.

Habiendo contemplado que para realizar un análisis de discurso resultaba suficiente trabajar con transcripciones simples, (menos elaboradas que las que hubieran sido necesarias, por ejemplo, para un análisis de la conversación) privilegiamos en esta investigación una transcripción menos descriptiva, que no registró especificidades de tonos o sonidos particulares, emitiendo los mínimos comentarios sobre elementos no verbales presentes en las entrevistas.

---

<sup>422</sup> PÉREZ MILANS, M. (2007). La construcción de corpus sociolingüísticos en la investigación etnográfica escolar: dilemas asociados. *Emigra* (107), p. 9

Se optó además, por corregir algunos errores gramaticales, vocablos locales y omisiones de sílabas en las palabras, con el fin de mejorar la comprensión, presuponiendo que existiría una familiaridad con las convenciones implícitas, para no confundir ni distraer. En resumidas cuentas, se privilegio poner por escrito “esa” palabra o expresión, en su riqueza, en la complejidad de la forma de comprender desde el habla del participante.

En suma, la opción por una transcripción ortográfica impone las convenciones del lenguaje escrito, que está diseñado para ser universal, llegando así a más auditorios, con ello se borran características propias de una forma de hablar, puesto que nos centramos básicamente en las relaciones abstractas entre las palabra.

#### **4.7. DISCURSO: NOTAS REZAGADAS**

Habiendo proferido reflexiones, premisas y supuestos en torno al discurso, particularmente, al discurso narrativo, hemos caído en cuenta que lo hemos abordado presentando algunos de sus elementos como obvios, casi en y desde la idea que pensamos y hablamos de algo natural, evidente por sí mismo. Frente a tal exceso de confianza y considerando relevante evitar su naturalización, que a la larga traería consigo un pensamiento poco abierto y posibilitador, hemos intentado desvelar algunas de las variables a considerar en su análisis, de manera que el discurso aparezca en su más vulnerable condición, misma que le otorgaría la potencialidad de la flexibilidad, el sabotaje o la deconstrucción.

Así, al decir de múltiples autores, los discursos constituyen prácticas, de ahí la importancia de situarlos como mediadores en la comprensión de ciertos fenómenos. En esta línea, hemos de consentir que los discursos son manifestaciones que se conforman desde “sistemas de cognición social”, por lo

tanto adoptan un matiz evaluador, convirtiéndose en “la base de los juicios que los miembros de un grupo poseen sobre los fenómenos”<sup>423</sup>.

Nace así la intención investigativa de desvelar desde y en qué situación discursiva discurre la existencia de seres estigmatizados, censurados e invisibilizados, para desde ahí valorar las implicancias de aquello, considerando que probablemente estos discursos mostrarían el poder y la dominación organizada e institucionalizada.

Desde aquí, coincidimos con autores como Foucault<sup>424</sup> y Van Dijk<sup>425</sup>, quienes sostienen que el discurso no es la mera manifestación de una acción, sino que el mismo es una acción que se genera por alguna intención. Es por tanto, un acontecimiento<sup>426</sup> en sí, que requiere ser abordado en toda su complejidad, para no dejar fuera el contexto en que fue generado y mucho menos, el contexto en que es analizado, pues por ser un acontecimiento, sería solo opaca y fugazmente aprehendido. Es más, tal vez, ni eso le sea propio, pues el lenguaje es un saber y el saber es inmanente al ser, por lo tanto, el discurso solo adquiere sentido en su radical alteridad.

De manera bastante general, el análisis del discurso no tiene como meta el reconocimiento y comprensión de significaciones, pues éstas serían solo un elemento, ciertamente relevante e ineludible, no obstante el foco estaría constituido por las posibilidades que se abren en su desvelo.

---

<sup>423</sup> VAN DIJK, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 2(1), pp. 220 y ss.

<sup>424</sup> FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

<sup>425</sup> VAN DIJK, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, op. cit.

<sup>426</sup> Comprendiendo, desde la perspectiva de Foucault, que “el acontecimiento no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso; el acontecimiento no pertenece al orden de los cuerpos. Y sin embargo no es inmaterial; es el nivel de la materialidad cómo cobra siempre efecto y, como es efecto, tiene su sitio, y consiste en la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales; no es el acto ni la propiedad de un cuerpo; se produce como efecto de y en una dispersión material. Digamos que la filosofía del acontecimiento debería avanzar en la dirección paradójica, a primera vista, de un materialismo de lo incorporeal”. FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*, op.cit., p. 48

### 4.7.1 Análisis del discurso

El análisis no es un mero trayecto que adopta el investigador para acercarse a ciertos significados o sentidos como práctica social del discurso, analizarlo implica más bien hablar de herramientas de carácter conceptual que descomponen o recrean el discurso de modo que surja aquello que deseamos conocer de él. En y desde esta perspectiva se admite la no neutralidad de las técnicas y de la perspectiva del investigador en el proceso de investigación<sup>427</sup>.

Enunciados que para efectos de este estudio se concretaron en la producción discursiva, entendida como una práctica social en sí misma, por tanto, eje de comprensión y estudio de los procesos sociales. Desde aquí, su análisis “intenta explorar el poder generador del discurso, que no solo designa los objetos de los que se habla, sino además los constituye”<sup>428</sup>.

No obstante, no podemos perder de vista que dichos discursos constituyen además interpretaciones a modo de respuesta, frente a la pluralidad de sentido que se genera entre las personas LGTB. En este punto, la tarea en el análisis de discurso consistió en intentar encontrar el sentido próximo, vinculado a la intención del autor plasmada en el texto<sup>429</sup>.

En esta práctica convergerían tres elementos: el texto (con el significado que encierra y trasmite), el autor y el lector. Este último tendría que descifrar el contenido significativo que el autor intentó transmitir en su texto, sin renunciar a darle él también algún significado o matiz<sup>430</sup>.

Partiendo de estas premisas, el análisis no debería contentarse con ser abordado desde una única perspectiva o reconocer solo “los objetos, recortando

---

<sup>427</sup> JOCILES, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social. *Revista Avá. Revista de Antropología*.(7), p. 149

<sup>428</sup> IÑIGUEZ, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y prácticas. En L. Iñiguez, *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC, p. 88

<sup>429</sup> BEUCHOT, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: San Esteban, p. 13

<sup>430</sup> BEUCHOT, M. (2000). *Tratado de Hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Editorial Itaca, p.15 y ss.

la realidad en trozos discontinuos, clasificándolos y ordenándolos”, sino que debe, además, asegurar un reconocimiento del contexto existencial (subjetividad, experiencia de sí mismo) y convencional (intersubjetividad, validez de interpretaciones, sujeción), constituyendo una “narración que narra” la historia como discurso<sup>431</sup>.

Desde este horizonte, nuestro análisis buscaría considerar el mayor número de aspectos posibles, tal como lo sugieren Ibáñez<sup>432</sup>, Jociles<sup>433</sup> y otros autores, de manera de abordar el discurso desde múltiples facetas, poniendo especial atención a las estructuras manifiestas y latentes, así como a su relación con el contexto, que se configura para poner de relieve ciertos aspectos, a todo lo cual se suma una mirada interdisciplinar.

De este modo, los analistas del discurso buscan desvelar las prácticas discursivas, es decir, identificar un conjunto de elementos dispuestos en el discurso que tendrían la propiedad de materializar un fenómeno, entre ellos podemos identificar determinadas palabras, tropos, estilos retóricos, enunciados, expresiones, frasemas, etc., que en su configuración (forma y contenido) constituyen ese fenómeno como un objeto social, por ejemplo, la experiencia de sí mismo, la orientación afectivo-sexual, la escolarización, etc.

Cada uno de esos fenómenos es construido por el discurso de segundo grado que el investigador realiza mediante sus elecciones, descripciones o las asociaciones que hace explícita e implícitamente, puesto que ni las categorías ni los tópicos existen en la realidad, no están elaborados y muchos menos son neutrales ni universales. De ahí que la pregunta siempre urgente en toda investigación sea ¿cómo reconocer el conjunto de prácticas discursivas que anuncian el fenómeno que nos hemos propuesto investigar?

---

<sup>431</sup> IBÍDEM, p. 124

<sup>432</sup> IBÁÑEZ, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos. *Revista Internacional de Sociología*, 43(1), 119-160

<sup>433</sup> JOCILES, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social. *Avá. Revista de Antropología*, op. cit.

Todo esto nos lleva a tener en consideración las reflexiones precedentes y aquellas que están por venir, sobre todo, considerando que como partícipes de mundos de vida social, nuestras interpretaciones también son expuestas en el campo social para valorar sus validez, en cuyo caso, nuestra acción se sustenta en un criterio de intersubjetividad. Esto implicaría que tanto las técnicas, como el texto de segundo grado recreado, deben ser valorados como válidos en la tarea de mejorar la comprensión del fenómeno que analizamos.

En suma, se visualiza que en nuestra opciones se yuxtaponen dos posiciones, en primer lugar, una tendencia hacia la polifonía y la diversidad, con énfasis en la variedad de los recorridos analíticos, así como también, una marcada preferencia hacia planteamientos más comunes, que toman en consideración los supuestos con mayor presencia en las narrativas, todo esto pensando en la organización y gestión de los datos.

#### **4.7.2 Codificación de los relatos**

Para efectos de la organización de los datos recogidos optamos por utilizar un programa computacional que nos ayudara en la ardua tarea de sistematizar la información recopilada, para ello elegimos el software Atlas-ti (versión 6.2), por considerar que reunía ampliamente las condiciones requeridas.

“ATLAS/ti es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales.

Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino *simplemente* ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación”<sup>434</sup>.

Esto significó, ni más ni menos, que se procedió al “marcado” del texto, “con el fin de etiquetar determinados trozos o segmentos”. Es decir, el proceso

---

<sup>434</sup> MUÑOZ, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*, p.2

mediante el cual determinadas palabras eran “conectadas a tramos discretos de datos”<sup>435</sup>. En este marco, el software respondió a dos exigencias, en primer lugar, facilitar la posición de estas categorías para generar datos; y en segundo lugar, permitir la recuperación de los datos que participaban de una determinada categoría.

Desde aquí, procedimos inicialmente a la creación de la unidad hermenéutica necesaria para dar inicio al proyecto, en esta unidad se almacenaron las transcripciones hechas de los relatos de nuestros 26 entrevistados. En la implementación de esta tarea, una primera instancia correspondió a la categorización que realizamos de forma inductiva, extrayendo y agrupando datos a partir de las citas en los registros narrativos que constituyeron el corpus textual y que se obtuvieron de las entrevistas de nuestros participantes. La interacción de citas y categorías permitió obtener una extensa base de datos interrelacionada, que aumentó en la medida que aumentara la cantidad de datos ingresados.

Para cumplir con este cometido trabajamos con toda la información que consideramos relevante para nuestra investigación, de este modo, inicialmente se adscribieron a categorías alrededor del 65% del total de los textos transcritos.

A partir de un total de 1.600 citas, se obtuvieron inicialmente 102 categorías, con posterioridad se fusionaron las categorías: insultos con burlas, juegos con juguetes y profesores con relación con los profesores, quedando 99 categorías. Finalmente se seleccionaron 60 categorías que fueron aquellas con las que se realizó el análisis de discurso. Estas categorías fueron escogidas atendiendo a su cercanía con los objetivos de la investigación, quedando fuera algunas otras que presentaban aspectos muy interesantes de analizar, pero, que, no obstante, no aportaban elementos relacionados con los objetivos planteados.

---

<sup>435</sup> COFFEY, A., HOLBROOK, B., & ATKINSON, P. (1996). Análisis de datos cualitativos: tecnologías y representaciones. *Investigaciones Sociológicas en línea*, 1(1), p. 12

“El desarrollo de categorías es un momento esencial en el tipo de investigación cualitativa que defendemos, pues si afirmamos que la investigación representa un proceso de constante producción de pensamiento, éste no puede avanzar sin los momentos de integración y generalización que representan las categorías”<sup>436</sup>.

En la figura N° 11 presentamos el listado de las 99 categorías finales, aquellas destacadas en negrita serían las 60 categorías que más se ajustaba a los objetivos de la investigación y que por lo tanto, fueron utilizadas para el análisis.

<b>Aceptación</b>	<b>Juegos</b>	Dinero
<b>Adolescencia</b>	<b>Juegos sexuales</b>	Educación actual
<b>Afectividad</b>	<b>La escuela en el Franquismo</b>	Educación para la ciudadanía
<b>Agresiones</b>	<b>Lesbofobia</b>	Familia
<b>Aislamiento</b>	<b>Lista de clase</b>	Formación docente
<b>Amigos</b>	<b>Negación</b>	Gran canaria
<b>Aparentar</b>	<b>Normalidad</b>	Gusto por el colegio
<b>Armario</b>	<b>Orientación sexual</b>	Heterofobia
<b>Atracción sexual</b>	<b>Personalidad</b>	Heterosexualidad
<b>Autoestima</b>	<b>Pluma</b>	Hijos
<b>Autopercepción</b>	<b>Problemas</b>	Igualdad
<b>Bifobia</b>	<b>Profesionales</b>	Leyes
<b>Cambios</b>	<b>Profesores</b>	Masturbación
<b>Castigos en la escuela</b>	<b>Profesores LGTB</b>	Matrimonio
<b>Centros educativos</b>	<b>Público/privado</b>	Orgullo
<b>Crítica a la educación</b>	<b>Rebelarse</b>	Pareja
<b>Cuerpo</b>	<b>Referentes</b>	Participación
<b>Cuestionamiento</b>	<b>Relación con compañeros</b>	Peleas
<b>Culpa</b>	<b>Rendimiento escolar</b>	Política
<b>Darse cuenta</b>	<b>Represiones</b>	Preguntas
<b>Diferencia</b>	<b>Resistencias</b>	Receta de buena vida LGTB

<sup>436</sup> GONZÁLEZ REY, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*, op.cit., p. 79



<b>Diferencia primaria/instituto</b>	<b>Secreto</b>	Recuerdos del colegio
<b>Discriminación</b>	<b>Sexualidad</b>	Religión
<b>Educación física</b>	<b>Símbolos</b>	Sacrificios
<b>Educación sexual</b>	<b>Transfobia</b>	Sensibilidad
<b>Empoderamiento</b>	<b>Trato a LGTB en los colegios</b>	Sida
<b>Estereotipos</b>	<b>Visibilidad</b>	Solidaridad
<b>Etiqueta</b>	Activismo	Sueños
<b>Formas de contacto</b>	Ámbito organizaciones LGTB	Suicidio
<b>Homofobia</b>	Comunidad	Temores
<b>Homofobia interiorizada</b>	Consejos en la escuela	Trabajo
<b>Información</b>	Deporte	Travesuras
<b>Insultos</b>	Derechos	Vergüenza

Figura 11: Categorías finales

No obstante, y como ya lo hemos mencionado, el programa atlas-ti, así como otros programas de análisis cualitativo, como por ejemplo: el ethnograph, nud.ist, nud.ist vivo, aquad, etc., no implican una opción conceptual distinta a lo que tradicionalmente ocurriría en el catalogo de los datos en el discurso. Además, si bien desde el programa se puede acceder a múltiples funciones, nosotros optamos por utilizar de él sólo las herramientas que nos ayudaron a ganar en velocidad y amplitud en la ordenación y búsqueda de los datos.

En la constatación, que esta “variedad de formas útiles de organizar los datos con el fin de buscar”, no hace que estas categorías constituyan análisis, sino, tan solo ordenaciones de los segmentos de un texto, con o sin la adición de notas analíticas a los segmentos seleccionados<sup>437</sup>.

Entendiendo que el análisis sería “un proceso diferenciado que da sentido a diferentes manifestaciones de lo estudiado y las convierte en momentos

---

<sup>437</sup> COFFEY, A., HOLBROOK, B., & ATKINSON, P. (1996). Análisis de datos cualitativos: tecnologías y representaciones, op.cit., p. 16

particulares del proceso general, orientado a la construcción teórica del sujeto”<sup>438</sup>.

#### **4.8 MATRIZ INTERPRETATIVA: DEFINICIÓN DE EJES Y BLOQUES DE LA INVESTIGACIÓN**

En este apartado hemos de mencionar que la narración cruza todo nuestro análisis, aspecto que hemos desarrollado en profundidad en el primer y segundo capítulo.

Desde aquí, la interpretación se realizó en base a 3 ejes o núcleos principales:

- ❖ Experiencias escolares
- ❖ Identidad y subjetividad
- ❖ Orientación afectivo-sexual

Estos 3 núcleos estarían presentes en el análisis de toda la información. De este modo, podríamos decir que buscamos adentrarnos en las experiencias escolares localizadas en torno a la gestión de las identificaciones y subjetividades en personas cuya orientación afectivo-sexual no se ajusta a la norma, centrándonos de este modo en los objetivos de nuestra investigación.

Hemos de explicitar, también, que si bien a simple vista algunos de estos ejes se superponen o podrían estar incluidos dentro de otro, optamos por visibilizar cada aspecto por separado, con el fin de otorgarle la relevancia necesaria para clarificar los objetivos de la investigación.

Asimismo, a partir de los resultados obtenidos se organizó la información conformando tres grupos de categorías o bloques que cruzaron todo el análisis:

- ❖ El aparecer frente al otro (31 categorías).
- ❖ Apertura y contención en los escenarios escolares (23 categorías).
- ❖ El cuerpo y sus significaciones en el contexto escolar (29 categorías).

---

<sup>438</sup> GONZÁLEZ REY, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología*, op.cit. p. 43

Estos bloques hemos de pensarlos como tramas discursivas tejidas por múltiples hilos, no obstante, estos mismos hilos pueden ser utilizados y reutilizados creando nuevas tramas discursivas. En otras palabras, las categorías pueden ser analizadas en torno a una o más agrupaciones.

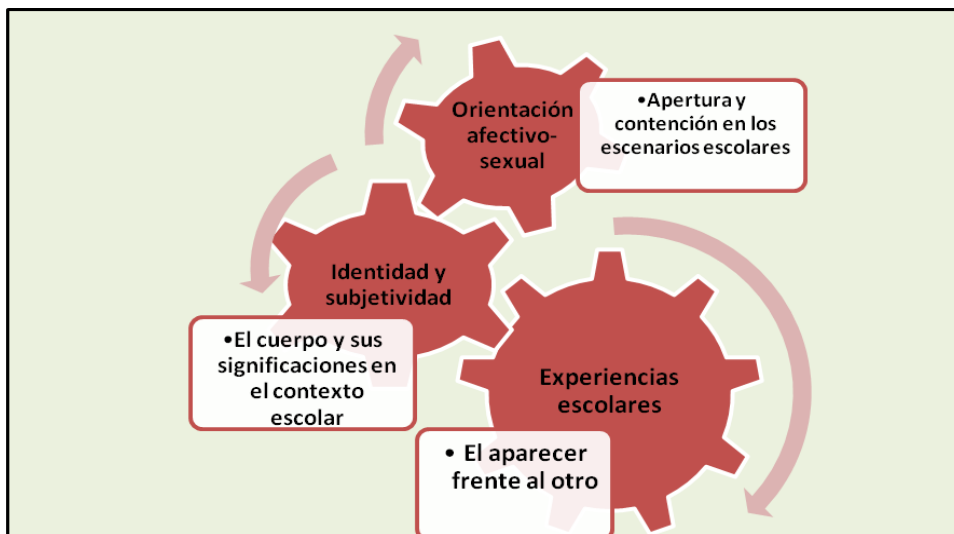


Figura 12: Diagrama de ejes y bloques de la investigación

## 4.9 RIGOR METODOLÓGICO

Finalmente, consideramos relevante recordar un importante aspecto, cual es, que al intentar dar voz a los entrevistados, los investigadores no pueden abstraerse de las condiciones propias de su personalidad, mismas que inevitablemente influirán en la interpretación de los resultados de la investigación, por este motivo diversos autores han establecido variados criterios de rigor metodológico.

Así, “cuando hablamos de la calidad de un estudio solemos referirnos a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc. Pero, quizá, el término más utilizado sea el de “validez”<sup>439</sup>.

<sup>439</sup> SANDÍN, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 1, p. 225

Diversos autores, entre ellos los precursores Guba y Lincoln<sup>440</sup> se dieron a la tarea de crear criterios de rigor metodológico que fueran capaces de evaluar investigaciones cualitativas.

Por nuestra parte, y siguiendo a Mertens<sup>441</sup>, hemos recreado las pautas de calidad sugeridas por esta autora, buscando establecer algunos criterios de rigor metodológico en el desarrollo de nuestra investigación:

#### **4.9.1 Credibilidad**

Este criterio se sustenta en la premisa que múltiples observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes, permitirían recolectar información valiosa, aumentando la probabilidad de hallazgos importantes, y sobre todo, permitiendo que los informantes reconozcan como verosímil el acercamiento sobre lo que ellos piensan y sienten<sup>442</sup>. Desde nuestra perspectiva, este criterio buscaría el reconocimiento del otro como sujeto, estableciendo que el investigador es capaz de salir de sí mismo, reconociendo y validando al otro que tiene frente a sí y que inicialmente era concebido como abstracto, otorgándole con esto credibilidad a la investigación. En palabras de Arendt, el investigador debería ofrecer a los participantes la oportunidad de aparecer ante los otros.

#### **4.9.2 Transferencialidad:**

Creemos que existen aspectos de esta investigación que podrían ser replicados en otros contextos, para ello nos hemos esmerado en describir claramente el lugar, el momento y el tenor en que se realizó la investigación. Al decir de Mertens, la descripción densa de los fenómenos en estudio, así como del contexto en que este se llevó a cabo, es la técnica más poderosa para

---

<sup>440</sup> GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.

<sup>441</sup> MERTENS, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology*, p. 253-259.

<sup>442</sup> RADA, D. (2007). El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad. *Sinopsis Educativa*. Vol. 7, N° 1, 17-26.

facilitar las decisiones de la transferibilidad<sup>443</sup>. De este modo, la experiencia del ser humano en el lenguaje, sus modos de percibir las acciones en la vida cotidiana deberían poder replicarse, de manera que un ser, símil a otro ser, pudiera verse reflejado y repetir las acciones efectivamente señaladas.

#### **4.9.3 Confianza:**

Para conseguir que nuestro estudio cumpla con este criterio, hemos procurado acometer meticulosamente las diversas etapas del proceso, evitando cometer errores de conceptualización, recogida de datos, interpretación e informe de los resultados. No obstante, no podemos olvidar que “errare humanum est”, es decir los seres humanos vivimos en el error, que confirmaría en parte nuestra naturaleza humana, sin embargo, algunas tareas requieren del ser humano un esfuerzo por superar las condiciones de su agobio, es en este aspecto, que se intenta dominar la condición natural del error humano, buscando obtener la confianza de los otros.

#### **4.9.4 Confirmabilidad:**

Intentamos resguardar este criterio reduciendo al mínimo los juicios que pudieran ser emitidos por la investigadora. De este modo, el proceso de interpretación de los datos ha sido presentado de la manera más transparente posible, apoyándonos, además en variadas fuentes bibliográficas e investigaciones en este campo, con el fin de corroborar fehacientemente nuestros resultados. No obstante, no podemos olvidar que desde nuestra perspectiva, el investigador no es neutro, se involucra y participa en la lógica dialógica del discurso. Así, difícilmente el investigador podría hacer caso omiso de los aspectos que ha logrado visualizar y que debe analizar para obtener resultados razonables.

---

<sup>443</sup> Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.

#### **4.9.5 Autenticidad:**

Hemos procurado propiciar la autenticidad de esta investigación mediante un amplio proceso reflexivo, del que hemos ido dando cuenta en las múltiples cavilaciones teóricas presentadas a lo largo de estas páginas, esto nos ha permitido madurar y reestructurar las diversas interpretaciones al momento de evaluar.

Por otra parte y buscando cumplir con aspectos relacionados con la equidad, podemos señalar que hemos presentado los puntos de vista de todos nuestros entrevistados, sin más distinción que aquella que nos dictaba la consecución de los objetivos propuestos. Así, un ser tuvo para nosotros la misma calidad que otro ser y su experiencia, reflejada en sus discursos se ubicó al mismo nivel que cualquier otro, incluida lógicamente la investigadora.

#### **4.9.6 Criterios de transformación de paradigmas:**

Desde el punto de vista de la epistemología, somos consientes que los resultados de nuestra investigación no encierran verdades universales, entre otras cosas, debido a la gran cantidad de factores que pudieron incidir en ella. De igual manera, hemos intentado minimizar nuestra posición o punto de vista (dentro de lo posible y volviendo sobre la premisa de la imposibilidad de la neutralidad del investigador), destacando principalmente la perspectiva de nuestros entrevistados, quienes siempre fueron visualizados como sujetos con valor en sí mismos, aquellos que narraban sus historias.

Finalmente, consideramos importante mencionar que esta investigación no tiene intención de ser extrapolable a otros contextos o representativa a nivel estadístico, puesto que cumple una función exploratoria y descriptiva de la gestión de las identificaciones y subjetividades de personas LGTB en contextos escolares de la isla de Gran Canaria.

## CAPÍTULO V

### EL APARECER FRENTE AL OTRO

*“Ya no es un "parecer" que subsiste en sí mismo, sino un “aparecer” que existe en Otro; deja de ser algo interior, recónditamente oculto por la exterioridad de ese su ser inmediato, sino que pasa a ser un existente que se muestra en un Otro existente o extrínseco opuesto, no dentro de sí, sino frente”<sup>444</sup>.*

Como hemos mencionado anteriormente, a partir de un análisis previo se detectaron una serie de fragmentos que guardaban directa relación con los objetivos de nuestra investigación, obteniéndose 99 categorías las cuales fueron registradas en el programa para análisis cualitativo de datos textuales Atlas-ti. Posteriormente se crearon 3 agrupaciones de categorías transversales que cruzan todo el análisis. A través de estos 3 grupos de categorías (que representan los tres capítulos de análisis) pretendemos orientar al lector en la parte empírica de esta investigación.

Dicho esto, la primera agrupación quedó conformada por 31 categorías congregadas en torno a características propias del sujeto y las posiciones que adopta en su relación con los otros, motivo por el cual optamos por llamarla: “El aparecer frente al Otro”.

Un Otro con mayúsculas, proveniente, originalmente de la filosofía, desde autores como Hegel, Husserl o Lévinas, a quién se le conoce también como el filósofo de los otros por su postura cercana al cristianismo; dicho término pasa posteriormente al psicoanálisis de la mano de Lacan, quien lo relaciona con el lenguaje y los símbolos.

Así, el Otro, la otredad, el Otro constitutivo o alteridad, es concebido diferenciándose del yo, se trataría entonces de un ser, por definición distinto a mí mismo, en directa oposición al término identidad, la cual, no obstante, ha de

---

<sup>444</sup> En Hegel, Marx y la dialéctica. <http://www.marxismoeducar.cl/nodo50.htm>

construirse con los otros. De esta forma, el sí mismo y el Otro se entrelazan en la realidad de la vida cotidiana, la cual se “presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros”<sup>445</sup>.

Desde aquí, buscamos acceder a las posiciones o identificaciones que han construido nuestros sujetos en su relación con los otros a partir de los recuerdos de su pasado escolar. Para este propósito analizaremos algunas categorías, aquellas más significativas para nuestra investigación y que fueron consideradas apropiadas para dar luces sobre nuestros objetivos. Con la idea de hacerlo más ilustrativo, enmarcamos las categorías escogidas en un modelo simple centrado en cinco momentos que se vislumbran con claridad en los relatos de nuestros participantes, un devenir que se tensa entre lo normado y las formas no legitimadas de satisfacer sus deseos o necesidades.

En el entendido que todos los sujetos transitamos en el curso de nuestra vida por procesos de autoconocimiento que incluirían entre otros aspectos la sexualidad, presentamos a continuación este modelo básico de cinco etapas<sup>446</sup>, por las que consideramos pasaría la mayor parte de los sujetos homosexuales, bisexuales y transexuales y que nos guiarán en el camino de desentrañar su presentación frente a los otros. A la sazón, dichas etapas (no necesariamente secuenciales) y que cómo ya hemos mencionado han sido creadas desde las categorías más representativas de esta agrupación, son señaladas a continuación acompañadas del número de citas que sobre ella concurren y el número de personas que las profieren, estas serían:

- El darse cuenta (54 citas, 22 personas: 11 mujeres y 11 hombres)

---

<sup>445</sup> Diversos autores han presentado modelos con fases o etapas por las que pasarían las personas homosexuales, por ejemplo: CASS, V. (1984). Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *Journal of Sex Research*, 20(2), 143-167 o SORIANO, S. (2010) en *Educando en la diversidad*, Movilh, Santiago de Chile, p. 13. No obstante, este modelo en particular ha sido creado por la autora en base a las categorías generadas desde los discursos de los entrevistados.



- La percepción de la diferencia (101 citas, 26 personas: 13 mujeres y 13 hombres)

- Cuestionamiento (34 citas, 16 personas: 7 mujeres y 9 hombres) y negación (29

citas, 11 personas: 5 mujeres y 6 hombres)

- Vivencia del secreto (49 citas, 21 personas: 13 mujeres y 8 hombres)

- Salida del armario (88 citas, 26 personas: 13 mujeres y 13 hombres)

En este capítulo abordaremos también un análisis de la homo/lesbo/bi/trans fobia, en sus diversas manifestaciones, para terminar con algunas ideas a modo de conclusión, que remiten a considerar las metanarrativas a las que las narrativas de nuestros participantes aluden en una síntesis singular.

## **5.1 EL DARSE CUENTA**

Como ya hemos mencionado, esta categoría cuenta con 54 citas extraídas de los discursos de 22 sujetos.

Entendemos que el proceso de aparecer frente al Otro en su ambivalente condición de constituirse en un sujeto singular, cuya tarea más significativa sería cuidar de sí mismo, el sujeto iría ampliando e internalizando, poco a poco, una visión unificadora sobre el tema de su propia homosexualidad, bisexualidad o transexualidad, asumiendo a la vez las acciones consecuentes.

En otras palabras, materializaría en ciertos símbolos la experiencia de sí que inevitablemente trae aparejada la necesidad de abrirse a la propia diferencia. Esta premisa se ve plasmada en la siguiente cita:

*“Yo fui lo que podríamos llamar normal hasta los 17 años, a esa edad salía con chicas y me lo pasaba de puta madre, bebía bastante también, al igual que todos mis amigos. A esa edad conocí a un chico en un bar y nos fuimos juntos, no sin antes aclararle que yo era muy macho, después ya no me complique con esas cosas, el chico me gustó, me gustó estar con él tanto como con la chicas, creo que ahí fue cuando descubrí que era bisexual” (Pedro).*

De esta manera, se enuncia en el relato de Pedro y su experiencia con el Otro, un acontecer que tiene que ver con lo que hemos llamado el “darse cuenta”, que en el caso de los sujetos LGTB incluye el ir comprendiendo que son poseedores de una orientación/identidad sexual distinta a lo común.

*“Cuando me di cuenta que me gustaban las chicas, en ese tiempo me sentía tan mal que fui a ver al cura del pueblo y le conté lo que me pasaba, él sólo me dijo que rezara mucho, no me ayudó demasiado, pero al menos tampoco me terminó de hundir” (Alba).*

No obstante, en este punto es importante consignar que esta diferencia, de la cual los sujetos LGTB suelen tomar conciencia en la infancia, no es asociada inicialmente a la sexualidad, percibiéndose en un primer momento de forma difusa, quizá, por no contar con un abanico de identificaciones a las cuales adscribirse.

*“Yo era diferente, muy diferente, luego empecé a ver a otros chicos que eran como yo y entre uno y otro nos fuimos... porque no sabía decir la palabra homosexual, ni la conocía, ni nadie me la había enseñado ni nada” (Israel).*

Puede que el desconocimiento general que manifiesta Israel sea lo que lo lleve a vivir la compleja situación de “darse cuenta” que a continuación nos relata.

*“Conocí a un hombre mayor y yo no me esperaba eso y me puse a llorar y lo descubrí a hostias, porque no me habían explicado nada, lo tuve que descubrir yo solo, porque en mi casa era un tema tabú” (Israel).*

A lo largo del tiempo, múltiples vocablos han hecho referencia al darse cuenta, es así como nos encontramos con el término inglés “Insight”, despertar, caer en cuenta, estar atento, ver, tomar conciencia, estar alerta, percibir o percatarse.

Al centrarnos en la experiencia del darse cuenta de nuestros entrevistados, en el proceso de identificarse como sujetos LGTB, vislumbramos que las edades en que comenzaron a percatarse de su condición, comprenden un amplio abanico que va desde los 6 hasta los 29 años. Estos datos son consistentes con

los de la investigación realizada por Soriano<sup>447</sup>, en la cual se establece que la edad de toma de conciencia de la propia homosexualidad se daría mayoritariamente entre los 15 y 19 años, cifra que en términos generales coincide con nuestra investigación, pues a pesar de la dispersión de los datos, las edades en que mayoritariamente toman conciencia nuestros entrevistados se sitúan entre los 13 y los 17 años.

Basados en estos datos, podemos vislumbrar que el promedio de edad del “darse cuenta” de nuestros entrevistados se sitúa en la biografía principalmente durante el periodo de la adolescencia. Ésta sería el momento clave en que los sujetos empiezan a preocuparse sobre la posibilidad de ser homosexuales. Al parecer, los adolescentes comenzarían a cuestionar su orientación sexual poco antes de la adolescencia, aún cuando todo parece indicar que la edad del “darse cuenta” estaría descendiendo<sup>448</sup> cada vez más<sup>449</sup>.

Para nuestros entrevistados la experiencia del darse cuenta es vivenciada muchas veces asociada a los contextos escolares, en un continuum cuyos extremos van desde lo menos a lo más conflictivo y abrumador. De esta manera, apreciamos una minoría (una mujer y dos varones) que manifiestan haber vivido este proceso inmerso en el contexto escolar sin grandes complicaciones:

*“Yo empecé a notar en la adolescencia, sobre todo cuando estaba en la playa, que me fijaba más en los hombres... en los niños que en*

---

<sup>447</sup> SORIANO, S. (1999). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo*. Salamanca: Amarú Ediciones.

<sup>448</sup> Mondimore, F. M. (1998). *Una historia natural de la homosexualidad*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A, p. 198

<sup>449</sup> Una de las posibles razones de este descenso, podría atribuirse al fácil acceso a los mass media por parte de los jóvenes; es así como apreciamos que el tema de la homosexualidad se encuentra comúnmente presente en la prensa y la televisión, constituyendo además un contenido ampliamente solicitado en internet. Al respecto, la herramienta de internet Google Adwords, que permite apreciar el número de consultas realizadas a partir de una palabra clave, nos informa que las búsquedas locales mensuales realizadas por usuarios Españoles en 2011, ordenadas de mayor a menor, indicarían lo siguiente: gay: 6.120.000 búsquedas; homosexual: 1.500.000 búsquedas, lesbianas: 1.220.000 búsquedas; transexual: 301.000 búsquedas; bisexual: 110.000 búsquedas.

*las niñas, empecé a notar eso como a los 13 o 14 años más o menos, en octavo de EGB, porque recuerdo que en el viaje de fin de curso, compartimos habitación dos compañeros y yo y un chico que además era muy guapo, él iba al baño desnudo y yo pasé unos momentos que... pero a partir de ahí, como que lo dejaba pasar, pero esto ¿qué será? No me lo planteaba ni como bueno, ni como malo, también entremedio me gustaba alguna chica, pero en la medida que iba creciendo, me iba fijando más en los hombres que en las mujeres” (Francisco).*

Anunciándose desde este relato, que es el Otro quien interpela la experiencia de sí. Es decir, que a través de un cuerpo socializado en y desde habitus, rituales, códigos en que se inscriben relaciones, éste explota en su condición de acontecer, con respuestas complejas a la experiencia del Otro. Reafirmando que el cuerpo escapa en cierto grado a las concepciones imbricadas del género y lo que conlleva la diferencia sexual. Aunque, paralelamente, tal acontecer reafirma el haz de contradicciones que es el ser humano.

Como lo expresa Francisco, el poner atención sobre sí mismo: “yo empecé a notar”, connota que la experiencia le pasa a él. Él sería el lugar de esa experiencia, en sus palabras, pensamientos, en sus sentimientos, sobre todo, en su cuerpo. Por tanto, le pasa en su voluntad, en su saber-poder, interpeándolo a aparecer en esa singularidad.

No obstante, ese darse cuenta, tal como es narrado por él, no implica un hecho moral, es decir, fue puro acontecer que no demanda encasillarlo en los patrones morales del contexto en que detona la experiencia. Pareciera que solo se experimenta como una reflexión, como un “movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, [...] un movimiento que va al encuentro con eso que pasa”<sup>450</sup>.

Así, la presencia de los efectos se irá haciendo ineludible en la medida que este darse cuenta de cabida a una afectación. Es decir, cuando caiga en cuenta que esa experiencia, es de un alguien que es él, que él padece esa experiencia.

---

<sup>450</sup> LARROSA, J. (2006). Sobre la Experiencia, op.cit., p. 58

Una experiencia que se intenta cercar en lo establecido, en vivir dentro de un rol prefijado, en la lógica del discurso de ser lo que se tiene que ser, “*también entremedio me gustaba alguna chica*”, inscritas en el cuerpo y por tanto, constitutivas de subjetividades.

De esta manera, el darse cuenta, tal como lo interpretamos desde el discurso de Francisco, remite a una experiencia que se materializa en un momento, pero que sin embargo se abre a una multitud de otras experiencias que vienen a ofrecer lo impensado, desde lo supuestamente ya pensado o concluido, “*pero a partir de ahí, como que lo dejaba pasar, pero esto, ¿qué será?*”, es decir, plantea nuevos dilemas, abriendo fisuras, instalando la posibilidad que le pasen cosas a ese alguien.

Por otra parte, la mayoría de nuestros entrevistados (10 mujeres y 8 varones) se refirieron al proceso del darse cuenta como una vivencia compleja/dolorosa, que ocurrió principalmente durante la época del instituto:

*“Yo creo que me di cuenta a partir de los 15 o 16 años, a mí me costaba bastante trabajo admitirlo, pero sí... en el fondo lo tenía bastante claro” (Manuel).*

Desde esta narración, Manuel nos remite a un darse cuenta asociado a la imagen del padecer, en el sentido más dramático del término. Drama que se configura en el esfuerzo que conlleva exponerse como un sujeto que descubre que su trayecto/proyecto se orienta en los desvíos de las narrativas hegemónicas, por tanto, implica un devenir bombardeado de sanciones, injurias, descalificaciones y apelativos que lo situarán en la periferia, en la anormalidad.

De esta manera, el darse cuenta implica un llamado que el sujeto no puede desoír, porque desde ahí se sujeta su formación como ser. Manuel rescata esta huella, constituyendo aquello que le paso. En términos de Ricoeur, nuestro sujeto recoge el darse cuenta como la voluntad de permanencia, es decir de su mismidad, “*en el fondo lo tenía bastante claro*”, que en su darse cuenta se reivindica, anunciándose a nuestro entender, en la resistencia de aparecer frente al Otro en lo experimentado.

De este modo, los avatares del personaje que narra Manuel vienen a mostrar que el rol, la forma dada de cómo valorar una trayectoria distinta a la pensada, también es resistido. A fin de cuentas, tanto el rol de la heterosexualidad como el de la homosexualidad ya están inscritos, así, lo que a primera vista pareciera una sorpresa, aparece ya escrito en algún lugar. En otras palabras, los desvíos también están descritos en la cartografía de la sexualidad, del cuerpo y la subjetividad, puesto que la metanarrativa del género y de la diferencia sexual no se ve amenazada por el desvío, sino que este más bien la confirma.

Desde nuestra mirada, podemos presumir que el darse cuenta, aun cuando se viva en un primer momento como una sorpresa, como una ruptura, termina en mayor o menor grado por ser encarcelado en lo ya dicho y dado. Quedando para el sujeto un cierto grado de resistencia, aunque al final solo puede “admitirlo”, es decir, ha de encasillarse en alguna de las etiquetas disponibles, puesto que la novedad es obsesivamente perseguida por las instituciones, de modo que desaparezca su condición de novedad y pase a formar parte de la continuidad.

*“Recuerdo que me gustaba una chica y la chica era heterosexual y yo dije tengo que ser como mínimo bisexual o lesbiana, y sabes... lo pasé mal” (Dunia).*

De ahí que el darse cuenta represente un instante fugaz que está condenado a desaparecer.

No obstante, apreciamos experiencias que se transforman en una sucesión de dudas, incertezas y miedos, tal como lo enuncia Sofi.

*“De los 13 a los 16 dudaba un montón, pero más bien tirando hacia las chicas, es que me costó muchísimo admitir que era lesbiana, ¿sabes?” (Sofi).*

En este relato se aprecia la dificultad para asumir una orientación afectivo-sexual homosexual, lo cual sería congruente, desde nuestro punto de vista, con el concepto de “melancolía” desarrollado por Butler<sup>451</sup>, desde aquí, el hecho de elegir rechazar un objeto de deseo heterosexual, crearía en el homosexual una

---

<sup>451</sup> BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

cierta pesadez espiritual que sería vivenciado como duelo o melancolía.

En otras palabras, el relato de Sofi viene a confirmar la presunción que el darse cuenta es una instancia que precede al agobio de pensarse y sentirse habitando una morada que no es familiar, sino más bien inhóspita. Sofi, al igual que Dunia y Manuel, relata lo que le sucede al darse cuenta y verse cercada de miedos, en medio de un escenario en que la existencia no se vive de forma descuidada o como una continuidad, sino que, se vive más bien como un esfuerzo, con agencialidad e intencionalidad, lejos de la medianía de habitar en lo normado.

De este modo, el darse cuenta abriría paso a vivenciar la existencia como condicionada o no regalada, obligando a revisar las nociones en torno a la necesidad y el deseo, contingentemente, reanudándose en el darse cuenta. Experiencia que estaría más a la mano de quienes se dan cuenta que no encajan en lo que socialmente se ha definido como legítimo y por tanto, es valorado, el negro en su color, el campesino en su labor; los bisexuales, lesbianas y gays, en la elección del objeto de su deseo, el transexual en sus formas, que no se ajustan a la construcción de género que arbitrariamente se le asocia.

*“Más o menos a los 6 años yo me di cuenta que era una chica en el cuerpo de un chico, antes siempre me sentí una chica, las fotos más de pequeña son bastante claras, tú no ves un chico allí, ves una chica”  
(Magdalena).*

Desde aquí, nos asaltan las dudas ¿podemos valorar este darse cuenta como un plus de aquellos que habitan en los desvíos?, ¿Es acaso el darse cuenta una oportunidad para salir de la medianía o es una amenaza frente a la necesidad de estar sujetos en la tarea de hacer la vida, en el mundo de la vida cotidiana?

Por otra parte, el darse cuenta, tal como se anuncia en muchos de los relatos de los participantes, se asocia con la existencia de conceptos que atrapan esa experiencia que sorprende al sujeto. De esta manera, pareciera que el darse cuenta toma cuerpo en la forma de una palabra, de un concepto.

*“Antes habían palabras que eran tabú... todo lo relacionado con la*

*sexualidad y la orientación o el género era como.... la palabra gay no existía, era el maricón aquel de mierda o no sé... y lo de homosexualidad sonaba a enfermedad, la homosexualidad ni se nombraba, era una cosa súper desconocida y de ahí no... si es que no lo conocían ni los propios profesores y profesoras, ni los médicos a veces, un tema muy complicado” (Víctor).*

Vislumbrándose como inevitable la mediación del lenguaje, entendiendo por ello que habitamos y somos en un lenguaje, con sus posibilidades y sus restricciones. Considerando, tal como se ha ido presentando en el transcurso de nuestra trama argumental, el carácter relacional y diferencial en torno a los conceptos, las palabras y su significado.

Significados que tal como lo señala Víctor, no serían fijos, ni unívocos, sino más bien, sería imposible la fijación última de su sentido. Anunciándose en el relato que el discurso es resignificado en cada puesta en escena, en cada trama a la que acude.

Por tanto, hemos de compartir la palabra en el aparecer frente al Otro.

*“supongo que cuando estamos en el colegio no tenemos el concepto, por lo menos no en mi época, de gay o de lesbiana, entonces yo era la chica que se iba con los chicos, la que era menos femenina... teníamos el concepto de maricón, pero no el de lesbiana” (Carmen).*

Asimismo y según se desprende de lo que hemos venido sosteniendo durante todo el desarrollo teórico previo, nos encontramos concretamente con la relevancia del decir o nombrar en el darse cuenta, en otras palabras, con la importancia del lenguaje en el proceso de aparecer ante los otros.

No obstante, no podemos obviar que aquí también se aprecian posiciones encontradas, así por ejemplo, desde el movimiento Queer<sup>452</sup> se escuchan voces que abogan por la eliminación de ciertas categorías, por otra parte, autores como Mira<sup>453</sup> plantean la posibilidad de resistir desde el lenguaje, aduciendo que si las personas LGTB no asignan nombres, otros lo harán.

---

<sup>452</sup> Movimiento que se manifiesta en contra de las clasificaciones tradicionales, aduciendo que la orientación/identidad sexual correspondería a una construcción cultural.

<sup>453</sup> MIRA, A. (2004). *De Sodoma a Chueca*, op. cit., p. 23-24



Desde la premisa que el lenguaje constituye realidades, apreciamos lo que dicen nuestros entrevistados al respecto:

*“Vamos... yo no era capaz de verbalizarlo, yo creo que a la hora de verbalizar las cosas ayuda muchísimo a asumirlas, pero a mí ni se me pasaba por la cabeza” (Carlos).*

Carlos, desde su relato enuncia que el lenguaje no es solo un bien cultural, sino que sería más bien la forma de atestiguar la propia existencia, atisbándose la premisa que el ser vive dentro de un lenguaje y es formado por éste, comprendiéndose su significado para detonar la reflexión y la transformación, desde lo que le pasa en el darse cuenta. El lenguaje, al decir de Gadamer, le ofrecería abrir horizontes<sup>454</sup>.

De esta forma, lo que le pasó a Carlos fue que por falta de palabras, algunas áreas de la experiencia quedaron sin expresarse y por tanto, sin reconocerse, no obstante, también es posible, -en el entendido que el lenguaje tiene sus límites, puesto que no todo se deja interpretar o representar en él-<sup>455</sup>; que lo que le pasó, no se dejara anunciar en palabras.

Con respecto a los límites del lenguaje, Liliana en su relato nos anuncia:

*“Es un tema del que no se hablaba, el vocabulario si es indicativo cuando haces alusión a este tipo de personas, indicativo de tu pensamiento” (Liliana).*

Ser indicativo es la propiedad que destaca Liliana del lenguaje, remitiendo presumiblemente a que las palabras “tienen un significado colectivo que implica una relación social”<sup>456</sup>, conformándose también la premisa que se habita un lenguaje, el que muchas veces adopta la forma de una jaula que preinscribe los modos de ser y los pensamientos, ya que “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”<sup>457</sup>.

*“Le dije a una amiga que me gustaba mi entrenadora y ella me dijo, yo también y yo le dije ¿y cómo puede ser?, si tú no conoces a mi*

---

<sup>454</sup> GADAMER, H-G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós, p.74.

<sup>455</sup> IBÍDEM, p. 80

<sup>456</sup> IBÍDEM, p. 12

<sup>457</sup> GADAMER, H. G. (1993). *Verdad y método I*, op.cit., p. 298

*entrenadora, y ella me dijo, no, yo también soy lesbiana, entonces me di cuenta que eso era lo que me pasaba... tenía un nombre” (Esther).*

En síntesis, el darse cuenta en y desde los relatos de nuestros participantes, sería en primer lugar, eso que le pasa a cada cual, que significa en su contexto discursivo y extradiscursivo que dicha experiencia es una relación con su alteridad, de exterioridad y en ocasiones de alienación. En segundo lugar, que ese darse cuenta tiene relación con algo que ocurre en sí mismo, afectando, transformando, interpelando, en tercer lugar, que esa transformación, esa afectación, es algo que pasa a lo Otro de mi, a lo impensado de mi, a lo reprimido en mi, a lo rechazado en mi. Algo que nos deforma y que acaece habitando un lenguaje.

En palabras de Bourdieu<sup>458</sup>, las subjetividades o posiciones de los sujetos estarían conformadas por el capital simbólico, cultural, económico y social, lo cual determinaría sus identificaciones revelándose en el discurso.

## **5.2 LA DIFERENCIA**

La categoría “diferencia” es una de las más concurridas, conteniendo 101 citas, siendo superada solo por las categorías: familia (151 citas), discriminación (112 citas) y amigos (107 citas).

En vista de esto, resulta evidente la importancia de la “diferencia” para nuestros entrevistados, considerando además que todos ellos hicieron referencia a esta categoría en algún momento de la entrevista diferente a la pregunta directa.

Así, entre nuestros sujetos, 10 mujeres y 11 varones manifestaron sentirse “diferentes”.

*“Creo que las personas LGTB si somos diferentes a las demás, pero por qué los demás nos ven diferentes, es como los colores, hay colores opacos y nosotros que somos los colores más alegres, en ese sentido somos diferentes, no es que importe demasiado, pero así es, por otra*

---

<sup>458</sup> BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

*parte, no somos tan distintos, queremos lo mismo que casi todos los demás” (Aday).*

Al parecer, la diferencia se encontraría enmarañada en dos polaridades ampliamente internalizadas por las personas LGTB a edades muy tempranas, nos referimos a los binarios igualdad/diferencia y normalidad/anormalidad. Al respecto, Nieto señala que el contraste entre dichas polaridades no sería neutro, sino más bien valorativo: “en tanto que al primero de los comportamientos se le presenta como modélico, al segundo se le acompaña de descalificaciones, abstractas o concretas, sibilinas o abiertas”<sup>459</sup>.

*“Diferente, si... a mí me llamaron maricón en el colegio, también me han discriminado a nivel social en mi círculo del colegio y del Instituto” (Pablo).*

Una diferencia que desde el discurso de Pablo se asocia con discriminación. No obstante, esta “diferencia”, visualizada en términos más generales, ha variado a lo largo del tiempo de un modo que en este apartado nos parece interesante consignar. Mira, señala que en la España de los años 80, los homosexuales pasaron de “la injuria al ninguneo”, llegando casi a producirse su desaparición en el discurso público, es en este momento que la diferencia parece dejar de importar, aludiéndose a ella como “una pequeña diferencia [...] que no vale la pena mencionar”, de carácter biológico y perteneciente al ámbito de lo privado<sup>460</sup>.

*“En secundaria sí que me sentí distinta, especialmente desde que me enamoré de aquella chica, ya te digo, era distinta porque a nadie más le pasaba eso, solo mi” (Alba).*

No obstante, es probable que la percepción de esta diferencia, real o imaginaria, sea la que marque el inicio de la formación de las identidades LGTB, puesto que ya de pequeños los niños la asociarían a palabras y acciones que los distinguen negativamente, situación de la que dan cuenta diversas investigaciones. Al respecto y congruente con las narraciones obtenidas en

---

<sup>459</sup> NIETO, J. A. (1989). *Cultura y sociedad en las prácticas sexuales*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa, p. 52

<sup>460</sup> MIRA, A. (2004). *De Sodoma a Chueca*, op.cit., p. 568

nuestra propia investigación, Mondimore<sup>461</sup> sugiere que muchos homosexuales referían esta diferencia ya a partir de los 3 años, materializándose en preferencias relacionadas con juegos y actividades asociadas generalmente al sexo opuesto.

*“Yo si me notaba distinto a los demás, obviamente distinto a los chicos porque tenía pluma y ellos eran todos muy machotes” (Aday).*

En esta línea, apreciamos que “en un estudio, el 72 por ciento de los gays dijo sentirse “algo o muy diferente” de sus compañeros, mientras que sólo el 39 por ciento del grupo de control de hombres heterosexuales dijo haber tenido sentimientos similares”<sup>462</sup>.

Es importante recalcar que esta sensación de diferencia no es asociada inicialmente por los niños y niñas al ámbito de la sexualidad, sino que esto constituye un descubrimiento que suelen ir haciendo posteriormente.

En palabras de nuestros entrevistados:

*“Recuerdo la sensación de diferencia, si, especialmente... no sabía muy bien por qué, pero... sé que no sabía identificar el por qué, pero yo me decía a mi mismo que era diferente, sin saber muy bien en qué consistía esa diferencia o si era normal en todos los niños, pero si... había algo ahí” (Oscar).*

En este relato, la diferencia aparece como una experiencia que no se logra materializar o conceptualizar y que no se acerca a ningún fenómeno en particular. Oscar alude a su preocupación por la diferencia y por tanto, a circunscribir sus contornos como sujeto a esa preocupación y a la búsqueda de claves para descifrarla. De esa forma, su dilema se orienta en dos direcciones, experimentar la diferencia como un acontecer excepcional que solo algunos vivencian o por el contrario, como una experiencia universal, en el sentido que expresa unívocamente y con propiedad la naturaleza humana.

---

<sup>461</sup> MONDIMORE, F. M. (1998). *Una historia natural de la homosexualidad*, op.cit.,p. 195

<sup>462</sup> IBÍDEM, p. 195

Desde la perspectiva de Skiliar<sup>463</sup>, lo que Oscar anunciaría en el relato es una formación y una experiencia de sí que no es construida desde la noción de la diferencia, pues pareciera que en el relato se da cita la narrativa propia de la pedagogía, que ha inculcado mediante sus tecnologías del yo la tarea de constituir una mismidad, que es a la vez normalidad, puesto que el Otro desaparece y solo acude la experiencia de sí mismo, la mismidad moviéndose en torno a ella, al punto que ese Otro o lo Otro, es decir, la diferencia, es hostigada y reprimida.

*“Cuando era pequeña sentía cierta diferencia que se fue acentuando con los años, es decir, yo me sentía... y aunque yo no lo dijera, ni lo expresara, en mi interior yo sabía lo que había conmigo, entonces esa diferencia si existía” (Alba).*

En este relato se observa con mayor claridad que experimentar la diferencia aparece como una vivencia distante, extraña en el devenir. Puesto que, en el trayecto/proyecto de su existencia, la idea de aceptar que hay un yo y que por ser yo no sé es Otro, se valora con extrañeza, casi con culpa. En otras palabras, experimentar la diferencia es orientar la reflexión y la sensibilidad a la individualidad. Aunque, pareciera que Alba se tensionara en una narrativa que le demanda no vivenciarla.

Apreciamos entonces, que desde los relatos de Oscar y Alba, la diferencia es una forma de nominar la experiencia de si fuera de la medianía de ser lo mismo. Lo complejo surge cuando los recién llegados son formados en esta lógica de ser lo mismo y en experimentar la diferencia como una falta de disciplinamiento o auto-regulación. En ese contexto, la necesidad de experimentarse o de cuidarse, es subordinada y expulsada de las rudimentarias y fabricadas formas de pensarse.

Debido a que las tecnologías del yo han invadido las narrativas pedagógicas, estas han exiliado el pensarse en la individualidad, en su yo, catalogando la

---

<sup>463</sup> VID, SKILIAR, C. (2002). *Acerca de la anormalidad y de lo anormal*. Madrid: Miño y Dávila

diferencia como un indisciplinamiento, como una falta que se expone al resto en espera de sanción. De ninguna forma desde y en los relatos de nuestros participantes se aprecia una valoración por la diferencia como forma de aparecer ante el Otro. No obstante, si podemos apreciar múltiples evidencias de lo contrario:

*“Los profesores parece que querían que fuéramos todos iguales, recuerdo que una de mis amigas era un poco boba, entonces siempre estaba trayendo cosas distintas, ya sea en la libreta o en la ropa. Eso a los profesores no les gustaba, le hacían quitarlo, decían que en la escuela éramos todos iguales, que por eso usábamos la ropa del colegio, que afuera podía usar esas cosas, pero adentro no. Eso me hacía pensar que ellos realmente no aceptaban la diferencia, mi diferencia por ejemplo, sólo la toleraban por no complicarse con mi madre, pero el hecho es que yo era distinto a los demás” (Carlos).*

La diferencia se experimenta más bien como un desvío no deseado del estereotipo del deber ser que predicán las pedagogías totalitarias, mismas que se han nutrido de una serie de premisas, muchas de ellas provenientes de la medicina. Entre estas, el interés por establecer diferencias entre homosexuales y heterosexuales se remonta al momento en que dan inicio una serie de experimentos médicos que intentan reflejar dicha diferencia a nivel neuro-anatómico fisiológico.

Como ya hemos mencionado, algunos de estos experimentos buscaban establecer diferencias a nivel de estructura cerebral, no obstante, ¿son realmente distintos los homosexuales de los heterosexuales? ¿Existe realmente algún elemento que los diferencie de los demás? Según hemos apreciado, para algunos de nuestros entrevistados esta diferencia existe y es real, sin embargo, creemos que ella ha sido construida socialmente, internalizada desde que el chico o chica LGTB es muy pequeño, no obstante, es perfectamente capaz de distinguir lo que calza y no calza en el modelo, en los márgenes que la sociedad ha establecido.

*“Siempre me he sentido distinta, diferente a los demás, luego esto de ser bisexual ha sido... uff, no es que me pese, bueno por momentos*

*sí que me ha pesado bastante, aunque creo que por lo general me ha dado bastantes satisfacciones también, una amiga me dice que las personas envidian a los bisexuales por qué pueden escoger de un abanico mayor, yo creo que el precio que pagamos por ello es también mayor” (Nira).*

Una diferencia que se materializa en diversas expresiones que nos hablan de “*diferente a los demás*”, “*envidian a los bisexuales*”, “*pueden escoger*”, todos y cada uno de ellos nos remiten a la distinción, a eso que Arendt<sup>464</sup> denomina la singularidad de cada ser humano en su condición de humano. Una distinción que permite que el Otro aprecie su aparecer, puesto que como lo indica Bateson<sup>465</sup>, la mente opera sobre diferencias. De este modo, el ser como sistema que va más allá de la piel, se configura en “circuitos cerrados o redes de vías a lo largo de las cuales se transmitirán las diferencias y transformaciones de diferencias, (lo que se trasmite en una neurona no es un impulso, sino noticias de una diferencia)”<sup>466</sup>.

En esta línea, si bien la mayoría de los gays, lesbianas y bisexuales manifestaron sentirse diferentes, nuestros entrevistados transexuales asumieron por unanimidad esa diferencia.

*“Si, siento que soy diferente a los demás, creo que la operación ha arreglado en parte esa diferencia, pero no del todo” (Mariela).*

Un relato que nos remite a la premisa de una progresión de diferencias, donde se entraman una serie de posiciones e identificaciones, las cuales pueden estar más o menos ajustadas a la norma, a la mismidad que se inscribe en los cuerpos y a la subjetividades de los sujetos.

Una diferencia que alude más bien a la singularidad, en el sentido de la constitución del sí mismo. Diferencia en términos positivos, que afirma la presencia de un ser único, que se distingue entre los otros y que desde esa diferencia busca negociar con el Otro, para constituir en el mejor de los casos

---

<sup>464</sup> ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

<sup>465</sup> BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires Argentina: Editorial Planeta.

<sup>466</sup> IBÍDEM, p. 515

algo común o si no, ocupar el espacio vacío de la universalidad en las relaciones de poder, construyendo su singularidad en la norma a instalar.

No obstante, desde lo anunciado por Mariela en su relato, la acción y el discurso estarían más bien ausentes, puesto que lo que se intenta es borrar toda distinción, de esta manera ella no aparecería ante el Otro, porque sería lo mismo, puesto que no provocaría sorpresa, ni menos renovación.

*“Diferente si, obviamente y no es que me guste para nada la diferencia, ya te digo, de haber podido elegir hubiese preferido ser una chica normal, como todas las demás. No me avergüenzo de ser lo que soy, pero no voy a mentir, no me gusta, por eso quiero cambiarlo”*  
(Magdalena).

En este relato se sanciona también la diferencia, para ello se argumenta de modo de conmover al auditorio, puesto que nos habla de vergüenza y gusto, recalcando que es honesta en sus enunciaciones. Todo parece remitir a resaltar y poner en primer plano el hecho que ser diferente es desvalorizado en relación a ser normal.

De esta manera, la disociación en que toman valor los términos estaría conformada por la polaridad normal/diferente, donde el primer término es más valorado. En este contexto discursivo, la diferencia es subordinada en la búsqueda de ser normal, es decir, de ser lo que se debe ser, ajustándose a lo socialmente definido.

Magdalena se apreciaría como un sujeto dotado de cualidades emergentes, agenciales, en movimiento, lo que le confiere coherencia, autonomía y unicidad, pues se sitúa desde el medio, al mismo tiempo que lo construye como distinto y se diferencia de él. Medio que sin embargo la empuja a tender un puente entre su cuerpo y la dimensión social y cultural desarrollada en el espacio intersubjetivo.

Mauricio, narra esta exigencia de la siguiente manera:

*“Yo creo que siempre tuve la sensación de ser diferente, pero, por otra parte, siempre también he tenido una gran capacidad de adaptación... por suerte, porque de otra forma creo que no hubiese*



*podido con esto...” (Mauricio).*

Aludiendo a la necesidad de estar sujeto, de construir y conformar algo común. En otras palabras, si asociamos la diferencia en la acepción de experiencia de sí, implica que ésta demanda un vínculo con la mismidad, con lo normado, con lo normal. Remitiendo a que detrás de la subjetividad, estaría más bien la diferencia y no la identidad de un ser variable, flexible, heterogéneo, un ser singular cuya trama teje una multiplicidad.

*“A partir de los seis años estaba claro que yo me sentía muy raro, muy diferente y la gente también me percibía de esa manera” (Víctor).*

Esta sensación de diferencia a la que hacen referencia los sujetos transexuales, vendría a reafirmar nuestra convicción que ésta estaría amparada bajo el alero de la polaridad normalidad/anormalidad, así mientras más lejos de la normalidad se perciban los sujetos, más fuerte será la sensación de diferencia. De este modo, al ser los sujetos transexuales fácilmente identificables como tales, no podrían parapetarse tras el escudo de la normalidad, situación que si es permitida a los gays, lesbianas y bisexuales que pueden optar por no ser visibles.

No obstante, Víctor señala que esa diferencia provoca que aparezca frente al Otro en su radical alteridad, la cuestión es que las narrativas de la normalidad han definido esa alteridad como deficiente. Desde aquí, el aparecer ante el Otro se exilia de la experiencia del formarse como ser humano.

En síntesis, desde los relatos la diferencia viene a ser experimentada más bien como un distanciamiento de la norma. En este contexto, la individualidad, la singularidad, se ensombrecen impidiendo que se conformen en la localización desde la cual aparecen frente al Otro. Tal ensombrecimiento debilitaría la acción y el discurso, que de acuerdo a Arendt<sup>467</sup> sería la forma en que aparece el ser en su condición de ser singular.

Todo ello nos lleva a consentir que las narrativas en las que se entretajan estos relatos sobre la normalidad y la mismidad, han exiliado a la alteridad, la

---

<sup>467</sup> ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit.

heterogeneidad y la diferencia como condición inmanente de la experiencia de sí.

Esto ha implicado que los sujetos LGTB valoren explícita o implícitamente que experimentar la diferencia corresponde a no ajustarse a la normatividad impuesta en los contextos heteronormativos. Esta asociación puede explicar que el cuidado de sí, en términos de un retorno al sí mismo, sea descartado, puesto que la tarea estaría más enfocada a encontrar los modos de formar en las filas de la anónima normalidad.

Por otra parte, desde la experiencia de sí, el hecho de caer en cuenta que su identificación, en términos del objeto de su deseo no se ajusta a la norma, conlleva la ventaja de descubrir que su vida no se despliega en la despreocupación, obligándolo a ese retorno a sí mismo, ya sea para buscar mecanismos de resistencia y sabotaje o para encajar en lo que se le propone en la medianía de la vida cotidiana.

### **5.3 CUESTIONAMIENTO Y NEGACIÓN**

Esta etapa del modelo se configuró fusionando dos categorías de la agrupación “el aparecer frente al otro”, en este caso: cuestionamiento (34 citas) y negación (29 citas). Consideramos apropiado unir estas categorías en aras de realizar un análisis detallado y ofrecer al lector una caracterización más compleja sobre los procesos internos de nuestros entrevistados.

En la cita siguiente apreciamos cómo Pablo recrea su proceso de cuestionamiento, matizado por la negación en la etapa de educación primaria. Al preguntarle por el momento en que se da cuenta de su orientación afectivo-sexual, responde:

*“Fue pronto, muy pronto, porque si se sale con 12 años de la educación primaria, en educación primaria vamos a centrar todo, digamos que hay un proceso entre los 8, 9, 10 años, de ahí hasta los 12 o 13 empieza el proceso de... me lo empiezo a plantear, pero me lo*

*niego a mí mismo y pienso que esto se me tiene que pasar, porque esto a nadie más le está pasando de aquí” (Pablo).*

Observándose que el argumento al que Pablo acude es aquel que hace uso del tópico de lo que comúnmente acaece. Se observa, también, que tal tópico se matiza con una argumentación orientada a la universalidad de la experiencia, es decir, que por el hecho de ser humanos, tenemos las mismas experiencias. Estos razonamientos le permiten presuponer que lo que padece es transitorio, una falla en el sistema que luego se restablecerá.

Posiblemente lo que más ha colaborado en la construcción de estos enunciados es la invisibilidad de otras formas, de una educación centrada en la mismidad más que en el encuentro con lo Otro. Sumándose, que la educación primaria destaca por ser altamente restrictiva, constriñendo al recién llegado al rol de estudiante, asexuado, asocial, al decir de Freire<sup>468</sup>, una vasija vacía que requiere ser llenada de información.

Desde aquí la heteronormatividad adquiere un rol fundamental para las personas LGTB, pues para ellos cuestionar significa dudar entre aquello que se cree que se es y lo que se cree que se debe ser.

*“Conocí a una chica en un chat y ella me hizo varias preguntas y todo coincidía y ella sin saber nada... y a partir de ahí me enfadé con ella y le dije yo no soy ninguna lesbiana, no sé qué y le corté la conversación y me fui. Digamos que ese fue el principio de mi cuestionamiento verdadero, ¿sabes?, ¿y si soy?. Por un chat... y porque una chica que no me conocía empezó a preguntarme cosas.... claro porque en mi familia tampoco se ha hablado nunca de eso, o sea, tanto en mi colegio, mi familia, era muy.... eso no existe” (Sofi).*

Asimismo, otro de nuestros entrevistados, llevando más allá del plano afectivo sexual inicial la idea de cuestionamiento, plantea ciertas ventajas en un proceso que concibe como recurrente en las personas LGTB, estableciendo con ello además, una especie de superioridad sobre los heterosexuales.

---

<sup>468</sup> Vid, FERNÁNDEZ, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. Gómez, J. Mafra, & A. Fernandes (Edits.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires, 274-281: CLACSO.

*“Yo creo que es una ventaja, enorme, enorme, un proceso de resiliencia importantísimo, la gran suerte de ser una minoría, para mi ser una minoría, tiene sus inconvenientes como todo en la vida, pero te enseña que no hay mejor sitio para ver el centro que nuestro radio, estás en la frontera para verlo desde fuera y puedes apreciar las dos cosas, exploras la frontera donde hemos estado lesbianas y gays durante muchísimo tiempo, nos han puesto a las afueras de la sociedad, hemos estado en un territorio inexplorado y hemos descubierto cosas maravillosas y ellos se lo han perdido y nosotros podemos integrarnos con el núcleo de la sociedad, pero sabemos en el fondo que no todo es como nos lo pintan... nos lo cuestionamos todo” (Borja).*

Por otra parte, durante el desarrollo de la investigación es posible apreciar claramente en los discursos la manifestación de un mecanismo de defensa que marca el aparecer frente a los otros. Nos referimos a la negación, la cual es mencionada por nuestros entrevistados en al menos 29 ocasiones, consignadas como citas en el programa Atlas-ti.

Los mecanismos de defensa son descritos por Anna Freud como “las luchas del yo contra ideas y afectos dolorosos e insoportables”<sup>469</sup>. Asimismo, el mecanismo de negación “consiste en negar determinadas partes de uno mismo”, oponiendo resistencia a ser como somos, es decir, rechazamos lo que no nos agrada de nosotros mismos, “ya sea porque son partes o características rechazadas por la sociedad, por nuestros padres o por nuestros amigos, y que nosotros mismos acabamos por no ver como aceptables”<sup>470</sup>.

*“Recuerdo que una vez una chica me mostró unas imágenes y me preguntó: ¿y a ti quién te gusta más el actor o la actriz?, yo le dije por decir: antes que la tía, prefiero al tío, entonces ella dijo a Carlos le gustan los tíos, a Carlos le gustan los tíos, y yo: no, no, no” (Carlos)*

Didier Eribon<sup>471</sup>, destacado pensador de la temática homosexual, considera que para los sujetos LGTB el problema comienza cuando se ven enfrentados a

---

<sup>469</sup> FREUD, A. (1985). *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Paidós, p. 47

<sup>470</sup> MARTÍN, Á. (2006). *Manual práctico de Psicoterapia Gestalt*. Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 60

<sup>471</sup> ERIBON, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama, S.A., p. 45

admitir su condición y asumir que ésta ha de ser “para siempre”, situación que trae aparejada una amplia gama de consecuencias, como por ejemplo, el no poder tener hijos. Este autor sugiere que dicho proceso desataría un profundo sufrimiento psicológico en estos sujetos.

Ciertamente, asumirse como homosexual o transexual es una situación compleja, mucho más aún si esto ocurre en el contexto escolar. Así, entre las respuestas entregadas por alumnos de secundaria, frente a la pregunta de lo que sucedería si algún chico manifestara ser gay, encontramos a quien sostiene, si “*lo va diciendo, sería un gilipollas (tachado: le daría palizas) y le pegaría*”. No obstante, la respuesta más habitual iría por la siguiente línea: “*Si lo dice a toda la clase y se entera todo el colegio va a tener problemas: Poca gente le defendería en esta clase...*”<sup>472</sup>.

Situaciones como estas son vivenciadas día a día por chicos y chicas LGTB en sus propias aulas, de modo que no es de extrañar que algunos de ellos construyan importantes barreras psicológicas, intentando apartar aquello que puede dañarlos, negando o disfrazando su orientación afectivo-sexual, procurando resguardarse para evitar que caiga sobre ellos todo el peso de la heteronormatividad hegemónica, concretada en burlas, insultos, golpes y todo aquello que han visto o intuyen.

*“Digamos que me evadí de eso, traté de no pensar en eso y hacer una vida normal y como me iba bien en el cole y era una chica agradable, era popular, parecía que no había ningún problema, pero llegó un momento en la vida, en el que yo tuve que afrontar que me gustaban las mujeres y que no podía seguir barriendo debajo de la alfombra, ¿entiendes?” (Nieves).*

Claramente, desde el relato de Nieves podemos vislumbrar algunos elementos que contribuyen a la polifonía de la evasión. Desde aquí, ella señala que escapar era posible en su devenir, argumentando que “*era una chica*

---

<sup>472</sup>PICHARDO, J.I., MOLINUEVO, B., RODRÍGUEZ, P., MARTÍN, N., & ROMERO, M. (2008). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*, op.cit., p.22

*agradable, era popular, parecía que no había ningún problema*”, en otras palabras, se estaba formando dentro de los cánones establecidos, por lo que podemos suponer que probablemente su experiencia en el escenario escolar se reducía a cumplir su rol de estudiante, un rol que se presenta como el código en el cual se combinan las demás variables en el contexto escolar.

De esta manera, evadirse sería posible si el ser se experimenta a sí mismo en una sola dimensión, una dimensión que es valorada y promovida en el contexto donde se desenvuelve.

Otro elemento que nos entrega este relato, es la definición de problema que atribuye a su gusto erótico, el cual estaría asociado a la evasión de cumplir un rol, presumiendo entonces, que problema viene a significar aquello que se vislumbra como un deseo, pero del que se desconoce la forma de canalizar, es decir, se desconoce la estrategia, la significación y la interpretación. Porque en el contexto en que se desenvuelve solo existen algunas pistas, algunas ideas difusas, pero no un abanico de estrategias.

Además de la falta de estrategias para alcanzar una meta, la significación del problema en el sentido más obvio, se asocia a las restricciones que aparecen en las narrativas que habita, sumándole los datos que indican lo adverso del terreno que pisa.

Entendiendo, desde nuestro horizonte y a partir de otros datos del relato, que la cuestión central es la falta de operaciones que necesitaba para resolver su problema, lo cual iría desde la ausencia de palabras que nombren lo que experimenta, hasta la ausencia de estrategias para participar en relaciones de poder, porque está claro que ella se ha desviado, situación propia de su libertad, no obstante, conforma relaciones de antagonismo y de poder en la confrontación de interpretaciones y significaciones que se ponen en juego en la vida cotidiana y que nutren el sentido común.

Finalmente, llama la atención en el relato de Nieves uno de los tropo utilizado, aquello de *“no podía seguir barriendo debajo de la alfombra”*,

materializando desde él la idea de una protección, de una cubierta, anunciándose que el rol que se cumple es solo una cubierta, por lo tanto, que en él no encontramos el verdadero suelo o la verdadera piel. Asimismo, remite a que toda experiencia, así como la reflexión o transformación que esta conlleva, son cubiertas por *esta alfombra*.

Desde aquí, *barrer debajo de la alfombra* se desvía hacia otro tropo, como es la acción de barrer y lo que se barre, puesto que barrer implica limpiar y lo que se limpia es la suciedad, lo inservible. En estas proyecciones podemos presumir que la experiencia (lo que a ella le pasó) durante la mayor parte de sus años escolares, fue desperdiciada y como desperdicios fueron expulsados de aquello que la cubierta (alfombra) debía mostrar.

En esta línea, otra de nuestras entrevistadas señala:

*“Lo niegas tanto delante de ti misma que hasta se te olvida, porque yo creo que en la adolescencia casi conseguí olvidarlo, empecé a salir con chicos y tal y cual y como que estaba ahí, pero como no le dedicaba tiempo, ni me ponía a pensar en eso ni nada, eran pensamientos que evitaba. Cuando estaba con alguna amiga y se ponía a probarse unos bikini por ejemplo, tenía una amiga y siempre se estaba comprando bikinis, sujetadores, bragas y se ponía a probarse delante de mí y me decía, ¿que tal?, ¿cómo me quedan? Y yo pensaba para mí, qué guapa es Dios mío esta chica, me gustaría besarla y al momento pensaba, pero tú estás loca, como se te ocurren estas tonterías, me decía a mí misma, deja esa tontería ya hombre, sácate esa locura de la cabeza” (Guacimara).*

En el discurso de Guacimara queda claramente en evidencia la disyuntiva entre el ser y el deber ser, con voces que actúan en su conciencia cual ángeles y demonios. Desde aquí pareciera que asumir la condición LGTB no es tarea fácil, a pesar de que muchos opinan que las circunstancias actuales son infinitamente mejores que las de hace algunos años atrás, situación que es corroborada por una de nuestras entrevistadas de mayor edad:

*“Cuando era pequeña viendo en la tele alguna película en la que... no puedo acordarme el título de aquella película, pero era en la nieve,*

*había dos amigas y una de ellas como que se sintió atraída por la otra y tal y hubo algo entre ellas, tengo ese vago recuerdo y por supuesto terminó en tragedia y murió aquella que era la mala, la lesbiana, que ahora sé que era lesbiana, era la mala en esa época y la otra se quedaba con su novio que la salvaba, entonces cuando veías esas cosas aun sin saber tú nada del tema, tenías ese referente, ¿no? Entonces si en algún momento llegas a pensar o sentir algo lo niegas, lo niegas, lo tapas, lo ocultas, lo olvidas” (Liliana).*

Hoy, si bien es cierto que la población LGTB parece haber ganado en derechos, en oportunidades, en visibilidad en múltiples lugares, esta situación dista mucho de poder hacerse extensiva a todos y a todas, y en todos los espacios.

Uno de los espacios de mayor complejidad (donde asumir la condición LGTB implica un alto grado de valor) es la escuela. Al respecto, en esta investigación pudimos apreciar que la mayor parte de nuestros entrevistados fueron seducidos por el mecanismo de la negación durante la etapa escolar, ya sea porque no tenían claro el tema de su orientación afectivo-sexual (10 personas) o porque conscientemente optaron por negarlo ante los demás en los contextos escolares (13 personas).

*“Recuerdo que en la educación secundaria, en segundo de la ESO o así, en estos cursos que hacen desde la concejalía de educación o del ayuntamiento, de rollos sociales por los distintos centros, igual que te pueden venir hablando de educación sexual, de drogas o de... pues una vez nos vinieron a hablar, y la metáfora era así, de la mochilita de ser hombre y la mochilita de ser mujer, y empezaron, con que había una mochilita con cosas muy básicas, llorar, no llorar, capacidad de desarrollo y recuerdo que no sé exactamente a qué fin, nos dijeron, ahora vamos a repartir unos papelitos y vais a poner algo de vosotros, total que era anónimo, tú lo escribía en un papelito, los cerrabas, entonces luego los abrían, los leían y los iban apuntando en la pizarra, para luego no se qué hacer, qué metodología, el caso es que cuando abrieron el mío, que no recuerdo exactamente lo que era, alguien gritó maricón, ese es maricón y yo me levanté y dije, ojo, ese es mío!, aunque por aquellos entonces yo ya conocía exactamente mi orientación, pero bueno... negándola y negándome a mí mismo en aquella edad, dije, ojo ese es mío” (Pablo).*



Como se ha esbozado, uno de los principales obstáculos que impide una transformación y una reflexión, en suma, un cuidado de sí desde lo que al sujeto le pasa, se halla en habitar una pedagogía que ha invadido los escenarios escolares intentando absolver al ser de un obrar humano responsable, de un aparecer frente al Otro en su singularidad y alteridad.

Una narrativa cuyos hilos discursivos intentan ofrecer respuestas a las preguntas planteadas, soluciones a los problemas propuestos, en una reiteración que deje los menores intersticios posibles, con el fin de que los sujetos no se transformen. En otras palabras, una narrativa que impide que el recién llegado haga frente a las significaciones, que se narre, que interprete y busque los mecanismos para validar esas interpretaciones.

Al parecer, los relatos pedagógicos, en su intento de atrapar y manipular el acontecer de estar siendo, ofrecen ciertas ilusiones que regalan a la existencia la momentánea sensación de liviandad, universalidad y certeza, formas de ser ya elaboradas, negándole a los recién llegados la condición de responsabilidad en ese obrar, constituyéndose en ellos una pereza con consecuencias éticas.

Una ética ya construida que se trasmite al estudiante para que éste no desatienda los deberes escolares, es decir, escriba correctamente, realice correctos cálculos, conozca los nombres y características de las principales capitales del mundo.

## 5.4 LA VIVENCIA DEL SECRETO

En palabras comunes, el secreto es descrito como aquello “que cuidadosamente se tiene reservado y oculto”<sup>473</sup>. Por otra parte, desde la sociología, el secreto se define “como la condición en que una persona tiene la intención de esconder algo mientras otra investiga para revelar lo que está siendo encubierto”<sup>474</sup>.

Apreciamos que para la mayoría de nuestros entrevistados la vivencia del secreto conformó parte importante de sus vidas, situación que es refrendada en las 49 citas que lo mencionan a lo largo de las entrevistas realizadas. En este punto resulta interesante consignar que de las 21 personas que se refirieron al secreto, 13 de ellas eran mujeres y solo 8 varones, lo que nos lleva a pensar que entre nuestros entrevistados las mujeres tenían una relación más cercana con el secreto, especialmente aquellas de mayor edad.

Las excepciones que visualizamos vienen dadas mayoritariamente por los sujetos transexuales, la explicación que ellos entregan es que no necesitaron guardar el secreto porque “*se les notaba*”. A pesar de esto, uno de ellos persistió en el secreto hasta que diversas circunstancias lo llevaron a romperlo.

En palabras de Eribon, “la relación con el “secreto” y con la gestión diferenciada de ese “secreto” en situaciones difíciles es una de las características de las vidas homosexuales”<sup>475</sup>.

Así, a la mayoría de nuestros entrevistados el secreto los acompañó durante bastante tiempo, hasta que llegó el momento de salir del armario; no obstante, un número menor de sujetos que participó en esta investigación (2 personas) han optado por no hacer pública su orientación afectivo-sexual en algún ámbito de su vida, permaneciendo en el secreto.

---

<sup>473</sup> <http://www.wordreference.com/definicion/secreto>

<sup>474</sup> RITZER, G. (1993). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: McGraw-Hill., p. 326

<sup>475</sup> ERIBON, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay, op.cit.*, p. 81

*“Me identifico totalmente con la bandera del arcoíris, tengo una en mi habitación, a la marcha del orgullo no voy, me da vergüenza y ya te digo... en mi trabajo no saben” (Aythami).*

No obstante, en palabras de Eribon, “el homosexual que se ve obligado a tratar de ocultar -o que opta por intentarlo- lo que es, no puede estar nunca seguro de que el otro a quien quiere esconder su "secreto" no lo conoce a pesar de todo”<sup>476</sup>.

Al parecer, el secreto es vivenciado por algunos chicos y chicas LGTB desde los primeros niveles escolares, o al menos, así lo señala una de nuestras entrevistadas:

*“con seis años una niña me preguntó si quería ser su novia y yo le dije que sí, y yo recuerdo que esa niña me dijo: pero esto tiene que ser un secreto entre tú y yo, no se lo puedes contar a nadie, ni a profesores, ni a tus padres, ni a nadie. La niña sabía que eso no era para contárselo a nadie, pero yo no le di importancia, dije vale... es nuestro secreto, porque pensé que era como un juego” (Nieves).*

Este secreto infantil compartido, involucraba ya la noción de lo prohibido, de aquello que no podía ser revelado a los otros porque ellos no lo comprenderían.

*“Para mí no era algo... un secreto en el sentido de algo macabro, sino que era algo íntimo entre las dos, que no tenían por qué saberlo los demás, entonces en el recreo me daba una pulseritas de oro que ella tenía y yo me la ponía y cuando terminaba el recreo se la devolvía y esa era la señal de que esa niña era mi novia, era muy bonita, se llamaba Guayarmín, lo ponía ahí en la plaquita, una cosa muy bonita... era una niña rubia con el pelo rizado” (Nieves).*

Probablemente la base del secreto, el motivo por el cual este sobrevive y se sostiene en los sujetos LGTB, es la dificultad de “escapar al único espejo disponible, el que ofrece la vida familiar -así como la escuela-, escapar a las “interpelaciones” para que uno se ajuste a los modelos afectivos, culturales, sociales de la heterosexualidad”<sup>477</sup>.

---

<sup>476</sup> IBÍDEM, p. 82

<sup>477</sup> IBÍDEM, p. 41

*“Mi familia es muy tradicional, sobre todo mi padre, religiosos, de hecho... mi madre si lo sabe y mi hermano, pero mi padre no, porque él es muy tradicional, por eso no se lo he comentado, no sé si lo sabrá, pero... oficialmente no, yo creo que no, que no se lo imagina, a mi madre si se lo dije hace años, pero, tampoco es una cosa que le haga mucha gracia... la verdad” (Dunia).*

Desde otra perspectiva, el tema del secreto es abordado con mayor profundidad por el filósofo y sociólogo George Simmel, autor del libro: El secreto y las sociedades secretas, quién manifiesta que “todas las relaciones de los hombres entre sí, descansan, naturalmente, en que saben algo unos de otros”<sup>478</sup>, según este autor, esta sería una de las condiciones fundamentales para que los sujetos interactúen. No obstante, lo que revelamos incluso a los sujetos más cercanos, sería solo una pequeña parte de nuestra vida interior, por ende, si esta premisa es válida para los sujetos heterosexuales, parece serlo en mayor medida para los sujetos LGTB.

Sabemos que romper el secreto no es fácil, pues implica quedar totalmente expuesto ante los otros, aparecer ante ellos al desnudo en un tema tan delicado como es la sexualidad, situación que resulta altamente amenazante para muchos sujetos LGTB. Sin duda, esto se encuentra mediatizado por factores propios del sujeto, como personalidad, condiciones familiares y del medio en el que está inserto, sin embargo, difícilmente podríamos considerarlo una tarea simple. En el discurso de una de nuestras entrevistadas, quien decide romper el secreto durante sus primeros años de instituto, podemos apreciar claramente el motivo por el cual decide finalmente seguir manteniéndolo.

*“Yo se lo dije a mis padres a los 13 años y con 13 años se montó un follón en casa... tremendo! Entonces yo les dije... no pasa nada, lo he confundido con amistad y se quedaron tranquilos y me metí en el armario hasta los 17 y a los 17 se volvieron a enterar, ahí ya no había confusión, porque además me pillaron con mi novia” (Esther).*

---

<sup>478</sup> SIMMEL, G. (1977). El secreto y las sociedades secretas. En G. Simmel. *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización* (págs. 102-131). Madrid: Revista de Occidente., p. 102

En el discurso de Esther, apreciamos como ella deseaba terminar con el secreto, haciendo partícipe a sus padres de su orientación afectivo-sexual, esta situación se produciría, porque al decir de Viñuales, “para muchos gays y lesbianas, el reconocimiento público de la identidad empieza por la familia”<sup>479</sup>, no obstante, la reacción de estos, desproporcionada, desde su perspectiva, la lleva a retractarse al sentir que no está preparada para enfrentar un conflicto mayor de lo esperado.

Teniendo en cuenta las dificultades existentes en la sociedad en general y en los contextos escolares en particular, en relación a la aceptación de los sujetos LGTB, no resulta difícil entender el porqué todavía una importante cantidad de estudiantes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales deciden mantener el secreto<sup>480</sup>.

Lo que nos lleva a pensar, que a pesar de las medidas tendientes a entregar buenas condiciones a los sujetos LGTB en las escuelas e institutos, finalmente, son ellos quienes deben evaluar los pro y los contra de la verdad, decidiéndose algunos por permanecer en el secreto. En palabras de Simmel, “no hay duda de que no sólo adquirimos la verdad necesaria para nuestra conducta práctica, sino que también conservamos la necesaria ignorancia y embolsamos el error necesario”<sup>481</sup>.

*“Cuando por fin lo tengo claro decido callármelo, más que nada porque reunir a la familia para decírselo me iba a resultar muy violento, si sale de forma natural, yo lo digo, no tengo ningún*

---

<sup>479</sup> VIÑUALES, O. (2000). *Identidades lésbicas*, op.cit., p. 21

<sup>480</sup> Cifras entregadas por el estudio sobre actitudes ante la diversidad sexual anteriormente mencionado, indican que “un porcentaje importante del alumnado (36,9%) intentaría cambiarse de sitio y/o sentiría incomodidad (homofobia conductual y afectiva) ante un compañero que fuese gay y a un porcentaje similar (37,9%) le ocurriría lo mismo ante un compañero/a que fuese transexual, es decir, estamos hablando de más de un tercio del total”. PICHARDO, J.I., MOLINUEVO, B., RODRÍGUEZ, P., MARTÍN, N., & ROMERO, M. (2008). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*, op.cit., p. 33

<sup>481</sup> SIMMEL, G. (1977). *El secreto y las sociedades secretas*, op.cit. p. 104

*problema en decirlo. Pienso... me veré obligado a decirlo cuando tenga un novio estable” (Oscar).*

Debido a que probablemente el secreto otorga alguna clase de poder a quien lo posee, para los sujetos LGTB, expuestos a múltiples condiciones adversas, parapetarse tras el secreto podría entregarles la sensación de que son capaces de controlar, al menos en parte, el ambiente que los rodea, sin embargo, también les obliga a vivir permanentemente con temor y en situación de alerta.

De esta forma podemos entender una temática ampliamente repetida, especialmente entre nuestros entrevistados de mayor edad, en razón a que en los centros escolares, toda referencia a la sexualidad era considerada perteneciente al terreno privado, lo que es explicitado incluso con esas palabras por diversos maestros, a quienes les era imposible comprender que la sexualidad es tan inherente al ser humano como el color de la piel o el modo de hablar de cada uno.

En síntesis, la cuestión a la que nos remiten los discursos de nuestros participantes, ilustrados en los relatos de Aythami, Nieves, Dunia, Esther y Oscar, es a la disyuntiva entre la vida privada versus la pública. Asociándose comúnmente secreto a la vida privada, en un entramado en que cada vez más asuntos son de interés colectivo, aunque la distinción y la diferencia siguen siendo asociados más bien a lo que denominamos vida privada.

Desde la perspectiva de Arendt<sup>482</sup>, el problema es que lo público ha sido restringido a lo organizacional, donde un claro ejemplo de ello son los empleados públicos, que trabajan en un sistema público, atendiendo público, ellos serían quienes preferentemente aparecen en la vida social. Todo esto conforma un entramado de situaciones que no permite que en el real espacio público se revele el ser en su singularidad.

Al respecto, Pablo sostiene:

*“Yo diría que básico, básico, básico, es saber en qué lugar lo personal deja de ser personal y pasa a ser político” (Pablo).*

---

<sup>482</sup> ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit.

En otras palabras, saber cuándo el secreto es posibilitador y no un dispositivo de invisibilidad y aislamiento, entendiendo que en el marco discursivo existe una contraposición entre el sentido de lo privado, como “aquello que responde a lo individual y frente a lo cual el poder de decisión emana directamente de la constitución propia del sujeto”, y lo público, que “implicaría una noción de conjunto, una referencia a lo que es de todos, pero sobre todo una construcción abstracta que no existe por sí sola, sino que requiere de la civilidad y de los acuerdos”<sup>483</sup>. Desprendiéndose la interrelación de estos dos ámbitos, en que cada uno existe en la medida del otro.

*“El año pasado nos encontramos el grupo del cole, nos juntamos 25 personas de mi clase y fue muy emocionante y yo me mostré cómo gay, pero, de hecho, otro chico Carmelo, que desde pequeños sabíamos que podía ser gay porque era muy afeminado y tal, y no nos cuadraba, como que algo raro había... pero en la cena el no dijo nada, entonces yo tampoco, pero después le pregunte, ¿por qué no dices? Y me dijo, porque nadie tiene por qué saber, yo no me escondo, no hago nada malo, pero... no voy a pregonarlo” (Francisco).*

Ciertamente, en algunos ámbitos el secreto accionaría como un dispositivo que establece la apertura a un acontecer, a lo inesperado, otorgando vitalidad a las interacciones humanas.

---

<sup>483</sup> DE LA LUZ CASAS, M. (2007) Entre lo público y lo privado. Un espacio para la convivencia social a través de la comunicación. Revista Razón y Palabra, (55), p. 4

## 5.5 SALIDA DEL ARMARIO

La relevancia del concepto “salir del armario” se confirma en que la totalidad de nuestros entrevistados hace referencia a ello sin que directamente se les haya consultado al respecto, situación que es respaldada por las 88 citas que desde las entrevistas se desprenden.

Inicialmente, la etimología del vocablo armario representa aquello que se encuentra oculto, allí donde no hay claridad, de ahí que su opuesto: salir del armario, induzca a pensar en develar algo que se encontraba escondido o sacarlo a la luz. Armario representa además, un mueble, una estructura fuerte, en ocasiones nada fácil de abrir.

Esta expresión provendría probablemente de una antigua frase, que traducida al español vendría a ser algo así como “esconder un cadáver en el armario”, aludiendo a una verdad que no se desea que otros conozcan. Exportada al mundo LGTB, *salir del armario* expresaría la situación de hacer pública dicha condición.

*“Mi gran salida del armario fue en el Instituto, fue cuando tuve pareja, es decir, antes, lo sabía alguna gente, lo sabía mi grupo de amigos, pero ya en el instituto fue... vamos, que lo supo todo el mundo” (Aythami).*

Otra posible acepción del origen de este concepto estaría vinculada al psicoanálisis, para el cual el armario representa aquel espacio del inconsciente donde los sujetos alojan aspectos de su vida que suelen ser objeto de represión.

Desde la perspectiva de Mira, “el armario favorece la invisibilidad de los homosexuales en el paisaje mediático y social, promociona la idea de que somos una minoría insignificante, borra nuestra experiencia como parte de la historia”<sup>484</sup>.

En el marco de los escenarios actuales, Generelo sostiene que un número cada vez mayor de adolescentes optan por salir del armario, no obstante, ellos deben “enfrentarse a los esfuerzos que, con frecuencia, realizan familiares y

---

<sup>484</sup> MIRA, A. (2004). *De Sodoma a Chueca*, op.cit., p. 622



miembros del sistema educativo para mantenerlos en los márgenes y en el silencio”<sup>485</sup>.

*“Yo creo que empecé a trabajar con 16 o así, a los 17 salí del armario, ya lo planteé claro en casa y es verdad que pasaron varios años en que en mi casa no se podía hablar del tema, una vez ya planteado, que fue cuando empecé a trabajar, a buscarme un poquito la vida... se lo dije a mi madre, mi madre decía que tranquilo, que era una fase, que no se qué y yo dije: soy gay” (Jesús).*

Para nuestros entrevistados, la salida de sus respectivos armarios se llevo a cabo mayoritariamente entre los 13 y los 21 años, es decir, para varios de ellos durante la época del instituto y bachillerato, sin embargo, la salida del armario experimentada en contextos escolares no parece haber sido una grata experiencia para algunos.

*“Entre primero y segundo de bachiller yo le dije a mis amigas que me gustaban las chicas, entonces como que no pasó nada, pero si hubo distanciamiento, tanto que me dieron de lado, entonces claro, en plan pensar que te pasaba algo... no me pasaba nada, sólo es que me daba cuenta, el problema lo tenían ellas y lo tenía yo... ¿sabes? Verme sola, sola, en plan... había gente, pero no era igual, podría haberme hecho nuevas amigas, pero no era lo mismo, porque eran mis amigas de toda la vida, a lo mejor de toda la ESO, de primero, segundo, tercero y cuarto y en medio de esas circunstancias lo pasé mal, pero claro, tú tienes tus propias herramientas para salir adelante, entonces te adaptas y aprendes” (Jennifer).*

Jennifer significa en su relato que salir del armario es anunciar a los otros su alteridad, aparecer frente a ellos en su diferencia, en este caso, comunicar cual es el objeto de su deseo.

*“Bueno, me sentí discriminada cuando salí del armario, yo en octavo, en el último curso del colegio de la escuela primaria salí del armario con algunas compañeras y si, fue una discriminación muy directa. Comentaban, insultaban...” (Esther).*

---

<sup>485</sup> GENELO, J. (2009). Lesbianas, Gays, Bisexuales o Transexuales: Adolescentes que no botan. En J. I. Pichardo (Ed.), *Adolescentes frente a la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos* (págs. 53-70). Madrid: Los libros de la Catarata., p. 55

Al igual que Jennifer, Esther enuncia que salir del armario es desvelar un secreto, sacar a la luz algo que se es.

En ambos relatos salir del armario es decir algo, es nombrar el enunciado con que se identifica. Presumiendo en este contexto discursivo y desde las proyecciones del tropo, que el armario conformaría una especie de puerta, una frontera entre lo que es íntimo y lo que es público, entre lo que se puede nombrar y lo que debe permanecer sin lenguaje que lo interprete. Salir del armario sería pasar de una individualidad a un encuentro con el Otro, de un asunto particular-privado a un asunto colectivo.

Tal salto de lo privado a lo colectivo conllevaría dos reacciones de acuerdo a los relatos: la resistencia de implicarse en lo anunciado mediante el distanciamiento o la violencia contra aquel que osa desvelar.

Desvelar una diferencia, un desvío, involucra la osadía de mostrar que el ser no se ha disciplinado ni ajustado a lo inculcado, visualizándose como un sujeto que se ha auto-conferido la libertad de identificarse con otros códigos que no son los que hegemonícamente se han definido.

Probablemente sea su propia experiencia negativa en relación al tema de la salida del armario en el colegio lo que guía la respuesta de Esther cuando se le pregunta, ¿En qué crees que la escuela no está ayudando a los niños LGTB?

*“Primero, no les está protegiendo, es decir, creo que se invita al armario, que cuando el armario se rompe se intenta reconstruir para ellos... y el armario es súper negativo, es algo que mina la autoestima, creo que la escuela mina muchas autoestimas LGTB” (Esther).*

Desvelándose en este fragmento discursivo, que la connotación que Esther confiere al armario se mueve entre la acepción de fortaleza y protección, “no les está protegiendo, es decir, creo que se invita al armario” y la concepción de aislamiento. De esta forma, armario para ella se presenta en una relación ambivalente.

Sin embargo, tanto la protección como el aislamiento se erigen en la ausencia de un entorno hospitalitario, frente a la carencia de una educación que

forme en el encuentro del Otro y de lo Otro. De este modo, cuando ella se refiere a que la escuela, como espacio relacional “*invita al armario*”, presumimos que intenta enunciar la responsabilidad de la institución educativa cuando adopta la lógica del silencio y de no poner atención al Otro, sobre todo, en el compromiso de promover un discurso heteronormativo y homogenizador, fruto de narrativas que se resisten a enredarse en los discursos deconstructivos.

*“Llegó un momento en el que yo misma... fui digamos la primera por así decirlo de todo mi colegio en decir que me sentía como bisexual, ¿sabes? Que no estaba segura” (Sofi).*

Por otra parte, no solo los alumnos viven la situación de armario en los contextos escolares, muchos maestros se ven arrastrados también a llevar una doble vida. En palabras de Eribon, hay quienes señalan “los oficios de la docencia como el “último armario”. Esta hermosa expresión seguramente es inexacta, porque no acabaríamos nunca de censar los oficios en los que es casi imposible dejar de disimular la homosexualidad”<sup>486</sup>. Desde aquí y presumiendo que la docencia fuera realmente el último bastión en que habitar el armario, se haría ineludible para aquellos que no se ajustan a lo propuesto la tarea de enseñar a las nuevas generaciones. No obstante, hemos de considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los fenómenos más conservadores, puesto que en él se asegura la continuidad de un discurso, unas prácticas, un saber y una cultura.

Al respecto, Francisco, uno de nuestros entrevistados que ejerce como maestro, comenta:

*“Bueno, yo estoy fuera del armario en el colegio, con mis compañeros trato mucho el tema de lo que es la orientación sexual actual, la diversidad familiar dentro del aula, pues cuando toca la unidad didáctica de la familia, yo hablo en este sentido y en el colegio si pasa algo con algunos alumnos de mi clase, lo típico, que llaman a alguno mariquita o no sé qué, lo hablo, solo hablo, con bastante naturalidad” (Francisco).*

---

<sup>486</sup> ERIBON, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*, op.cit., p. 73

Con estas enunciaciones Francisco construye un argumento de ilustración en que intenta, al parecer, anunciar que para un docente salir del armario es un recurso necesario, en especial para valorar la diversidad en el aula. De esta forma, en su relato, salir del armario comporta una estrategia eficiente, en la empresa de deconstruir el código heteropatriarcal y transitar hacia narrativas de la diversidad.

Desde estos relatos, pareciera obvio que la visibilidad constituye la etapa final de este proceso. Visibilidad que se concreta con la salida del armario por decisión propia (o de terceros), lo cual implica esencialmente, aparecer frente a los otros asumiendo públicamente una identificación como lesbiana, gay, bisexual o transexual. Sabemos que el proceso de visibilidad conlleva, de por sí, importantes dificultades, no obstante, parece claro que cuando esta ocurre en los contextos escolares estas dificultades son aún mayores.

Hemos de mencionar que para nuestros entrevistados transexuales (4 sujetos), así como para algunos homosexuales (2 sujetos), el tema de la visibilidad fue algo frente a lo que no tuvieron nada que decir, ninguna decisión que tomar.

*“Yo del armario nunca tuve necesidad de salir, porque era evidente” (Magdalena).*

En y desde este relato pareciera que el armario lo constituyera el propio cuerpo, o mejor dicho, la construcción de género que se inscribe en el cuerpo, entonces lo *“evidente”* es que el cuerpo no se ajusta a las formas predispuestas en la construcción de género y en la diferencia sexual.

En este contexto y a partir de los relatos obtenidos, podemos sintetizar que quienes decidieron visibilizarse o fueron obligados a hacerlo en los contextos escolares, fueron, invariablemente objeto de expresiones de homofobia por parte tanto de compañeros como de profesores, situación que es congruente con

lo observado por otros investigadores<sup>487</sup>, lo que nos obliga a pensar en las condiciones poco favorables que ofrecen los centros educativos a los sujetos LGTB, incluso en una isla que es considerada un “paraíso gay”.

*“En primaria yo no peleaba, sino que me iban a pegar y yo me defendía como podía, con varias compañeras, me iban a pegar, con las bromas y no sé qué, por los comentarios, porque yo no me quedaba callado, sobre todo en la época de quinto y sexto y claro después llegaba a mi casa y no decía nada, si se lo dije alguna vez a algún profesor, me dijo, todavía me acuerdo de la frase, esas son cosas de niños, no te preocupes. Recibí unos cuantos...” (Jesús).*

Inicialmente y debido a la edad de algunos de nuestros entrevistados, nos planteamos la posibilidad que estas complicaciones se hubiesen presentado tiempo atrás, pudiendo encontrarnos frente a situaciones ya superadas en la actualidad. No obstante, cotejando los discursos de los entrevistados mayores con los de los más jóvenes, nos vimos obligados a descartar esa premisa, puesto que sus discursos no distaban demasiado de los de los mayores. Esta percepción es congruente con los resultados obtenidos por un grupo de investigadores en institutos de educación secundaria de Madrid y Gran Canaria, donde “los propios adolescentes afirman mayoritariamente que no es fácil ni seguro reconocerse gay, lesbiana, bisexual o transexual en el Instituto”<sup>488</sup>.

---

<sup>487</sup> Vid., COL-LECTIU LAMBDA (2008), GENERELO, J., & PICHARDO, J. I. (2005), PICHARDO, J.I., MOLINUEVO, B., RODRÍGUEZ, P., MARTÍN, N., & ROMERO, M. (2008), ROMERO, M., MARTÍN, N., & CASTAÑÓN, S. (2005).

<sup>488</sup> PICHARDO, J. I., MOLINUEVO, B., RODRÍGUEZ, P., & ROMERO, M. (2009). Actitudes ante la diversidad sexual. En J. I. Pichardo (ed.), *Adolescente ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos* (págs. 72-93). Madrid: Los libros de la Catarata., p.74

## 5.6 COSTOS DEL APARECER

En este apartado haremos referencia a las categorías: Homofobia (69 citas, 20 personas: 8 mujeres y 12 hombres), Lesbofobia (3 citas, 3 personas: 1 mujer y 2 hombres), Transfobia (5 citas, 5 personas: 3 mujeres y 2 hombres) y Bifobia (3 citas, 3 personas: 3 mujeres), pertenecientes a la agrupación de categorías que hemos denominado “el aparecer frente a los otros”.

Observemos a continuación un ejemplo de bifobia proveniente de una de nuestras entrevistadas:

*“Detesto a las chicas bisexuales, estuve con una y para nunca más, es que no terminan de decidirse, yo creo que finalmente es puro vicio, porque o son lesbianas o son heterosexuales, no creo que existan los términos medios” (Alba).*

Para Pichardo et. al, la homofobia sería una actitud que “señala la orientación sexual homosexual como contraria, inferior, peor o anormal y a las personas que la practican como pecadoras, enfermas, malas, delincuentes, criminales o desequilibradas, llegando incluso a despojarles de su condición de seres humanos”<sup>489</sup>.

No obstante, la homofobia (vocablo construido con la fusión de las palabras homo, por homosexual y fobia como sinónimo de aversión) no sería realmente una fobia.

Revisemos la definición de fobia según el DSM IV-TR:

Una fobia, sería un “temor acusado y persistente que es excesivo o irracional, desencadenado por la presencia o anticipación de un objeto o situación específicos (p. ej., volar, precipicios, animales, administración de inyecciones, visión de sangre)”<sup>490</sup>.

---

<sup>489</sup>PICHARDO, J.I., MOLINUEVO, B., RODRÍGUEZ, P., MARTÍN, N.,& ROMERO, M. (2008). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*, op.cit., p. 7

<sup>490</sup>ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA. (2005). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. Breviario. Criterios diagnósticos*, op.cit., pp. 197-216

Desde aquí parece obvio que la primera reacción frente al objeto fóbico sería la huida sin más (difícilmente alguien con fobia a las arañas se detendrá para matarlas). Lo cual nos lleva a concluir que desde el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM IV-TR, la homofobia no constituiría realmente un tipo de fobia, por lo tanto, tampoco podría ser catalogada como enfermedad.

Si bien hasta ahora hemos realizado una presentación del tema de la homofobia en términos más bien generales, pretendemos ahora volver la mirada hacia los contextos educativos, puesto que este sería uno de los ámbitos donde la homofobia se reproduce acusando un inmenso poder destructivo.

El grupo de antropólogas que realizó el estudio: “Vivencia de la homosexualidad y supervivencia a la homofobia en las aulas”, señala como una de sus principales conclusiones, que debido a la homofobia “tanto frontal como latente, muchos adolescentes no se atreven a expresar su orientación homosexual. Aquellos que la hacen explícita, o a los que los demás consideran homosexuales, son víctimas de exclusión: desde aislamiento y soledad hasta amenazas y agresiones físicas”<sup>491</sup>.

Uno de nuestros entrevistados que padeció los duros efectos de la homofobia, principalmente durante la primaria, señala:

*“Siempre venían a pegarte varios... no venía uno solo, era un grupito de amigos, yo me acuerdo que de mi curso había un grupito... y después habían los típicos grandes que hacían cualquier broma, pero esos no te pegaban, no recuerdo que llegarán a pegar ni eso, solo molestar, hacían bromas, no sé qué, cualquier tontería, los peores eran los de mi curso, que eran con los que más tiempo pasaba” (Jesús).*

Apreciamos en el relato de Jesús una heteroglosia que desvela más de una posición del enunciador. Pareciera que en un intento de distanciamiento de la

---

<sup>491</sup> ROMERO, M., MARTÍN, N., & CASTAÑÓN, S. (2005). Vivencia de la homosexualidad y supervivencia a la homofobia en las aulas. En J. Generelo, & J. I. Pichardo, *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Cogam., p. 50

situación, la que a ojos vista le resultaba dolorosa (constatándose en que adquiere una postura física rígida, su cuerpo está en tensión y balbucea) relata su experiencia en un corpus verbal que claramente elude el verbo en primera persona (que representa la acción), situando su relato en cuanto a número verbal, desde la segunda persona, así se aprecia “*venían a pegarte*” en vez de venían a pegarme y “*esos no te pegaban*” en vez de, esos no me pegaban. Así, probablemente intenta ponerse a resguardo en el discurso, con un mecanismo de defensa que lo lleva a narrar las situaciones de violencia como si le hubiesen ocurrido a otra persona, reguardando su yo de algo que le causó daño.

Aunque, también podríamos presumir que aludir al enunciado en segunda persona, involucraría, desde la perspectiva de la retórica, que intenta implicar al espectador, lograr su solidaridad relatando la vivencia como si le ocurriera al auditorio. De esta manera, establece la figura de un “nosotros”, frente a la cual es difícil salir impávidos.

Asimismo, otra de nuestras entrevistadas al referirse a experiencias de transfobia vivida durante su época escolar, relata:

*“Aunque soy transexual, la homofobia la he vivido en carne propia muchas veces... aunque eso es algo de lo que no me gusta hablar, porque me hace daño, me hace pensar que hay mucha gente mala y no me gusta pensar así, yo trato de pensar en positivo” (Mariela).*

No resulta difícil extrapolar desde los discursos de nuestros entrevistados el gran menoscabo infringido a estos sujetos a causa de la homofobia y sus variantes, tantas veces presente en los contextos educativos. Allí los chicos y chicas LGTB quedan atrapados en una maraña de la que es difícil salir, una paradoja compleja de comprender, especialmente cuando suponemos que los ambientes escolares deberían ser sitios seguros y acogedores para todos los niños y niñas que a ellos asisten.

Sin embargo, durante el desarrollo de esta investigación pudimos constatar desde los discursos, que no solo desde los compañeros provenían las



manifestaciones de homofobia, sino que, en ocasiones, los profesores también se hacían parte de ellas.

A modo de ejemplo, Esther fue una excelente alumna y mantenía buenas relaciones con los profesores hasta el momento de *salir del armario* en el instituto, ella recuerda como posteriormente a esa situación varios de sus profesores cambiaron negativamente su trato hacia ella, al consultarle a que adjudicaba ese cambio, señala:

*“Homofobia pura y dura, de hecho no se manifestó hasta que se enteraron que mi pareja y yo estábamos juntas” (Esther).*

Desde aquí, parece evidente que la homofobia habita en los contextos escolares, situación que es corroborada por Generelo y Pichardo en su estudio titulado: “Homofobia en el sistema educativo” y cuya principal conclusión indica que, “si algo ha quedado probado con este informe es que la homofobia campa por sus fueros en el Sistema Educativo español”. La forma más común en que se manifiesta es el “hostigamiento, insultos o agresiones físicas; más comúnmente en su aspecto más disimulado, más sibilino, de silencio amenazador, de prejuicio indeterminado, de estereotipo deformante, de control invisible de la libertad de expresarse, de la libertad de Ser, de vivir sin miedos”<sup>492</sup>.

Asimismo, entre las principales manifestaciones de la homofobia, encontramos que existiría una homofobia externalizada, que corresponde a aquella que es evidente y directa y que se expresaría por medio de palabras, gestos o acciones contras los sujetos homosexuales, además de una homofobia internalizada que proviene de los propios homosexuales y que es probablemente, consecuencia de la primera.

---

<sup>492</sup> GENERELO, J., & PICHARDO, J. I. (2005). Conclusiones: Fuera los elefantes de nuestras aulas. En J. Generelo & J.I. Pichardo, *Homofobia en el sistema educativo*.(págs. 112-113) Madrid: Cogam., p. 112

Desde esta perspectiva, nos parece interesante consignar que entre nuestros sujetos pudimos apreciar claramente el tema de la homofobia interiorizada en al menos 11 de los 26 entrevistados (4 mujeres y 7 hombres).

*“Debo reconocer que en más de una oportunidad también me reí o hice bromas de personas LGTB, sabía que si hacía eso alejaría las dudas de mi. Hubo un momento en que me pareció casi un asunto de supervivencia, no estoy orgulloso de eso, pero sentía que eran ellos o yo” (Mauricio).*

Sabemos que si bien inicialmente los sujetos LGTB no se dan cuenta de su condición, cuando finalmente lo hacen, ya se ha instalado en su subconsciente la información negativa proporcionada por el medio en torno a la homosexualidad, esta información quedaría reprimida en el inconsciente, identificándola, no obstante, como algo peligroso que eventualmente podría causar daño a la persona.

Al asumir el sujeto una identidad LGTB el inconsciente intenta resguardarlo atacando aquello que identifica como nocivo, de igual forma que los glóbulos blancos actuarían como protectores del cuerpo, sin embargo, el guardián no puede atacar directamente al sujeto, por lo tanto, arremete contra aquello que percibe como semejante.

Desde aquí, entendemos la homofobia interiorizada como “el odio contra el gay que éste mismo ha aprendido por vivir en una sociedad hostil”, cuyos “componentes están a nivel del subconsciente o sea el gay no se percata del odio que lleva guardado”, resultando que esta “homofobia no responde solo a la lógica, porque está formada también por emociones y éstas no pueden cambiarse únicamente con discursos racionales”<sup>493</sup>.

He aquí algunas muestras de homofobia interiorizada, acaecidas en los contextos escolares, desde los relatos de nuestros entrevistados.

*“En el instituto tuve una pelea que recuerde, fue con una chica porque me dijo que era guapa delante de varios de mis amigos, no sé*

---

<sup>493</sup> SCHIFTER, J., & MADRIGAL, J. (1997). *Ojos que no ven Psiquiatría y Homofobia*. San José: Ilpes., p. 117

*si la chica era lesbiana o no, pero por el momento que yo estaba viviendo con todos mis cuestionamientos y cosas, fue como si me hubiesen echado agua caliente, le dije un montón de cosas feas y la chica que si me había vuelto loca, que porque respondía así y yo que, qué te cree tú, que si yo no soy lesbiana y tal” (Mary).*

Apreciamos que Mary intenta justificarse aduciendo el estar viviendo un momento complejo de su existencia, sus cuestionamientos, la cercanía de sus amigos, no obstante el hecho concreto es que ella, siendo homosexual responde agresivamente frente a un cumplido por considerar que este podía tener también un componente homosexual.

Otro de nuestros entrevistados manifiesta:

*“Recuerdo que una vez le pegué a un chico, los otros chicos me obligaron, yo no quería, pero ellos decían: al chico amanerado!... era darle y darle porque era maricón; decían: hay que pegarle porque es maricón” (Carlos).*

Desde aquí resulta un tanto paradójal que precisamente Carlos, quien durante la entrevista refirió ser señalado por sus compañeros como afeminado, agrediese a otro de su misma condición, al respecto podemos especular que él actuaba contra el chico quizás en un intento de castigar una conducta indeseada, olvidando en aquel momento que esa conducta era también propia. Quizás al igual que Mauricio haya sentido que era un asunto de supervivencia, que si no agredía al chico, los demás volverían sus miradas sobre él, identificándolo como lo mismo, por lo tanto, agrediéndolo también. Asimismo, existe la posibilidad que Carlos, al igual que Mauricio y Mary, en la necesidad de sentirse parte de un grupo de pares y llegado el momento de optar, decidiera libremente reafirmar la pertenencia al grupo.

De cualquier manera, el hecho puntual es que, así como Carlos, otros chicos y chicas LGTB agreden de diversas formas a aquellos con su misma orientación afectivo-sexual, situación que probablemente se hace extensiva también a algunos docentes LGTB.

*“Uno de mis tutores detestaba a los gays, siempre los trataba de forma despectiva. Un día vi que era excesivamente amable con un*

*chico nuevo que era muy guapo, después me enteré que el profesor era gay” (Mary).*

En esta línea, nos parece relevante recordar que al menos 11 de los 26 entrevistados, es decir, casi la mitad de ellos refirieron en sus discursos haber sido activos participantes en algún episodio de homofobia internalizada. Si haciendo uso de la imaginación extrapolamos estos hechos a una sala de clases, hemos de considerar que los jóvenes LGTB que en ella se encuentren deberán lidiar no solo con sus compañeros y profesores abiertamente homofóbicos, sino además también con aquellos que siendo LGTB no desean parecerlo y reaccionan agresivamente para protegerse.

En síntesis, hemos podido apreciar que la homofobia en sus diversos repertorios fue la experiencia ineludible para aquellos que optaron por aparecer frente al Otro.

De esta forma, el aparecer implicó una experiencia de repulsión y rechazo del Otro, teniendo como efecto un no encuentro, un no diálogo, remitiendo a negar al que aparece en su diferencia e intenta participar a través de la comunicación, lo racional, la argumentación, en la configuración del mundo de la vida y en la conformación de algo común.

En consecuencia, pareciera que aparecer ante el Otro en los contextos escolares, remite a una agresión, por no ser lo mismo, por no seguir en el anonimato de la homogeneidad, de lo que se debe ser. Una agresión que busca castigar la insolencia de aparecer en un espacio que busca invisibilizar al sujeto en su medianía.

## 5.7 A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos realizado un recorrido por las principales etapas por las que consideramos devienen la mayoría de los sujetos LGTB, buscando situarlas en su aparecer frente a los otros, parte importante de este recorrido se ubica en lo que resulta el primordial interés de esta investigación: los contextos escolares.

Es así como hemos apreciado que este aparecer frente a los otros no es una tarea fácil para los sujetos LGTB, menos aún cuando esto debe hacerse a edades muy tempranas en las aulas escolares.

Pensamos, que parte del problema radica, en que si bien mucho se habla y se teoriza sobre educación, dicha teoría llevada a la práctica, no logra satisfacer las necesidades de todos los alumnos, quedando los sujetos LGTB entre los grupos minoritarios, cuyas necesidades no se puede (o no se quiere) atender, pues, siguiendo a Foucault, los contextos educativos representan importantes focos de poder. Espacios donde, como lo hemos mencionado antes, los jóvenes LGTB deben cuidarse no solo de los compañeros o profesores homófobos, sino también de aquellos que compartiendo su orientación afectivo-sexual han internalizado también la homofobia.

En esta línea, quisiéramos pensar, al igual que Wenger, que la educación debería “esforzarse por abrir nuevas dimensiones para la negociación del yo. Colocando a los estudiantes en una trayectoria de salida dirigida hacia un amplio campo de posibles identidades”<sup>494</sup>. Desde aquí, la diferencia presentada por nuestros entrevistados podría ser vista como un elemento potenciador en las aulas, transformándolas en espacios vivos, pletóricos de diversidad, una visión muy distinta a la recogida en el curso de esta investigación, donde nuestros sujetos manifestaron: “*parece que querían que fuéramos todos iguales*”.

Sin embargo, visto lo visto, nos inclinamos por pensar que la educación actual estaría más cercana a las palabras de Bourdieu, quién plantea que la escuela “sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal

---

<sup>494</sup> WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*, op.cit., p. 311

(basada en la homología entre la relación *hombre/mujer* y la relación *adulto/niño*), y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales”<sup>495</sup>. Parece ser que en la práctica el binario heterosexual/homosexual se cumple a rajatabla en los contextos escolares, donde un indeterminado pero nada despreciable número de chicos y chicas heterosexuales eligen sentirse superiores a las personas LGTB y actúan en consecuencia, situación que se ve claramente reflejada en los actos de homo/trans/bi fobia.

Por otra parte, en el desarrollo de la investigación pudimos constatar que inevitablemente la sexualidad es marcada de una u otra forma en el paso de los sujetos por los colegios e institutos, espacios donde el heteropatriarcado se ha empeñado en buscar la normalización, como una manera de eliminar las diferencias que son inherentes a los seres humanos en general y a los sujetos LGTB en particular. Es así como en las escuelas no se abren espacios para que las personas LGTB puedan expresarse libremente, lo que desde nuestros entrevistados es percibido como acciones que los limitan, como no poder formarse en la fila del sexo opuesto, no poder disfrazarse de princesa si son chicos o que se cuestionen las manifestaciones de afecto LGTB mientras que las heterosexuales son ignoradas.

Por todo esto, nos parece importante proponer la implementación de una pedagogía más hospitalitaria, una que busque la reflexión y la deconstrucción de la supuesta normalidad, eliminando los binarios anteriormente mencionados y que tanto parecen gustarle al constructo patriarcal, *adulto/niño*, *hombre/mujer*, heterosexual/homosexual, donde casualmente los segundos términos valen menos que los primeros<sup>496</sup>. Así, se comprende la imposibilidad de una coexistencia pacífica entre estos términos contrapuestos, los cuales llevan implícitos una violenta jerarquía, donde uno de los términos oprime al otro,

---

<sup>495</sup> BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama., p. 108

<sup>496</sup> PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p. 640 y ss.

ocupando la posición dominante. Se buscaría, entonces, el proceder deconstructivo en la inversión de dicha jerarquía<sup>497</sup>.

Visto así, no podemos negar que existe una visión del mundo que establece jerarquías, proporcionando criterios que se han instalado en el pensamiento de muchos sujetos, que ven el mundo en blanco/negro, como binarios que son a la vez residuos de una tradición cultural<sup>498</sup>. Deconstruir, desde aquí, se limitaría, simplemente, a establecer nuevas disociaciones, frente a las cuales se espera que se opongan otras.

No obstante, si bien la homosexualidad ha cambiado mucho desde su etapa inicial con connotaciones médico-patológicas hasta la actualidad, donde grupos políticamente organizados han ido ganando espacios hasta posicionarse en puntos clave; consideramos que sobre el asunto en cuestión queda aún mucho por decir/hacer. Desde nuestros entrevistados se escuchan voces que manifiestan sentirse relegados a la periferia, lo cual no obstante les habría permitido desarrollar una mirada más global para finalmente adaptarse a la mayoría.

Solo en educación existen grandes problemas entre los profesores, quienes parecen no estar preparados para afrontar el desafío de las minorías LGBT, asimismo, los propios jóvenes enfrentan múltiples dificultades para asumir una orientación sexual distinta a aquello establecido como “normal”, situación que se ve refrendada en diversos estudios que dan cuenta de altas tasas de suicidio o intentos de suicidio en jóvenes LGBT, producto de la violenta imposición de roles y prácticas sexuales definidas arbitrariamente durante el periodo escolar. Al respecto podemos informar que 7 de los 26 entrevistados mencionaron haber intentado suicidarse en al menos una ocasión, todos ellos durante el periodo de

---

<sup>497</sup>MADRID, R. (2008). Hacia una ética de la responsabilidad: Derrida y el Otro "por venir" en Levinas. *Sapientia, LXIII* (223), p.116.

<sup>498</sup>PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p. 640 y ss.

escolarización, entre los motivos argüidos se encuentran: soledad, acoso escolar, incompreensión familiar y no correspondencia sentimental.

Por otra parte, no podemos perder de vista que la homofobia se encontraría al acecho, especialmente en los contextos escolares, donde parece avanzar y retroceder según los diversos momentos históricos, no obstante, ella no desaparece. Esta apreciación es avalada por nuestros entrevistados, puesto que si bien es cierto que aquellos que desconocían su orientación afectivo-sexual u optaron por no visibilizarse no sufrieron directamente los efectos de la homofobia, todos aquellos que se hicieron visibles en los contextos escolares, fueron, sin excepción, objeto de homofobia en sus escuelas o institutos.

De este modo, desde las experiencias narradas por nuestros participantes en el discurso de la esfera política, entendida como un actuar juntos o aparecer frente al Otro, los sujetos LGTB se aprecian como desfavorecidos, en palabras de Borja: *“somos la minoría, de la minoría, de la minoría”*. Asimismo, pudimos apreciar cómo los sujetos en las vivencias relatadas desde un pasado/presente, dan cuenta de una educación que no forma para la acción ni para el discurso a seres que claramente se hallan en la periferia, ocupando localizaciones antagónicas al modelo hegemónico. En este contexto, la educación, como lo hemos venido diciendo, no atiende a las necesidades y deseos de seres que tendrán que hacer un esfuerzo mayor para hacer su vida y para dar testimonio de existencia, puesto que deben luchar y resistir frente a la embestida de formas que no los identifican.

En este panorama, la formación de un ser político se aprecia ausente, por lo que no comporta ningún aporte a la constitución de una democracia, ya que el compartir palabras y actos desde la singularidad es negada, y por tanto, no se puede constituir una estrategia que colabore en conformar un mundo común.

En otras palabras, la escuela no constituiría un espacio de aprendizaje ni de comunicación para los sujetos LGTB, por lo que sus capacidades de constituir



ese mundo común desde la diferencia se ven truncadas en la serie de dispositivos que se ponen en juego.

La escuela en su silencio y en su afán homogenizador, no forma en la capacidad de ser lo que realmente se es, sin tener que esconderse o utilizar máscaras. Desde aquí, no habría un espacio -en el sentido más amplio- para aparecer en la escuela, es decir, un espacio donde apareciera la mismidad y la alteridad, un espacio donde los sujetos no existieran “meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hicieran su aparición de manera explícita”<sup>499</sup>. Así como antiguamente los esclavos, los extranjeros y los bárbaros eran excluidos del espacio público prohibiéndoles el acceso, actualmente el estudiante, el niño, la persona LGTB tampoco puede acceder a él. Se le niega el estar ahí, por tanto, se le despoja de la realidad, al privársele de aparecer se le priva también de Ser.

---

<sup>499</sup> IBÍDEM



## CAPÍTULO VI

### APERTURA Y CONTENCIÓN EN LOS ESCENARIOS ESCOLARES

*“El humanismo herético sería el de un esfuerzo para sustraerse a los dogmas de las ortodoxias y al peso de lo homogéneo que define la identidad convenida de cada uno, para abrirse al encuentro con el otro diferente: ir por un camino tangente a su propia filiación, podría ser una condición para llegar hasta el otro si él, por su parte, ha elegido también una vía oblicua”<sup>500</sup>.*

Esta segunda agrupación denominada: “Apertura y contención en los escenarios escolares” quedó conformada finalmente por 23 categorías.

Considerando las premisas que se han ido desarrollando en este texto, asumimos que nuestra investigación se centra primordialmente en la historia, en lo ya pasado, no obstante, en un pasado presente que hace posible las reconstrucciones en base a narrativas, puesto que estas significan una trama singular, donde resulta innegable la existencia de un collage subjetivo de hechos.

Una trama que cuestiona e intenta explicar el pasado desde el presente, lo que no implica necesariamente imponer las categorías del presente sobre el pasado, sino que, se intentará más bien reactivar las nociones de escolarización y discurso identitario, así como las restricciones en torno a la educación, que asumen que ella va más allá o más acá de ese espacio.

Comprendiendo que cuando hacemos referencia a discurso, lo hacemos entendiéndolo como una práctica que daría cuenta de una constelación de significados, que es abierto, incompleto, precario, confuso, de carácter relacional y que provee los elementos que posibilitan construir significados en un momento dado.

---

<sup>500</sup> SAHEL, C. (1.993) *La tolerancia*. Madrid: Cátedra, p. 47

Siendo el interés de este apartado el análisis de las identificaciones que se enredan en unidades inestables y que devienen de identidades afectivo-sexuales particulares, así como del grado de dispersión o restricción que ofrece la experiencia educativa en y desde los contextos escolares.

Buscamos, además, determinar si la caracterización de ciertos componentes permite una articulación de las diversas identificaciones o de aquellos elementos que fijan momentáneamente algunas posiciones, para, tal vez, en este ejercicio, vislumbrar las posibilidades de separación, sabotaje o resistencia.

Así, en primer lugar, transitaremos por el camino señalado y por los intersticios de algunos puntos nodales o significantes, que parecen totalizar y fijar una identidad unívoca, desviándonos en aquello que se nos ofrece en la tensión de los relatos que materializan la ineludible presencia de la contingencia, misma que probablemente provoca resistencia en dicha identidad prefijada.

Asimismo, se intentará desvelar las desarticulaciones del orden escolar mediante la penetración de la negatividad, es decir, la contingencia que implica transitar hacia polos de desviación, exclusión o antagonismo, por medio de relaciones de diferencia que equivaldrían a establecer fronteras e identificar bloques.

Esto involucra la recreación de un campo de deconstrucción y resistencia que se configura en el pasado-presente en que se construye el relato de nuestros entrevistados. Ellos construyen un horizonte que intenta compensar la situación de crisis en la infancia, llevándonos a significaciones y sentidos que de una u otra manera modifican o influyen las identidades del pasado en el presente.

Desde ellas, tal vez sea posible ubicar redes significativas en las estructuras y dispositivos institucionales que orienten a seguir transitando en la sospecha, en la crítica profunda en torno a la subjetividad y la identidad, emplazadas desde y en trayectorias escolares discontinuas y accidentadas.

Todo esto tomaría diversos matices en la innegable pobreza simbólica que se constata en los espacios escolares, ya que en ellos no habitaría la imaginación, sino, por el contrario, la falta de ideas, proyectos y discusiones, además de una pobre gama de identificaciones<sup>501</sup>. Pobreza que no se condice con lo que ocurre fuera de sus fronteras, aludiendo a que probablemente dicha pobreza sea creada y mantenida intencionalmente en los espacios escolares por diversos intereses.

Desde aquí, la identificación de estudiante ocuparía un papel central en las subjetividades o experiencias de sí mismo, aunque esto constituya algo mucho más complejo que las definiciones que externa e institucionalmente puedan construirse, puesto que cada ser lo experimenta de una forma singular, otorgándole un sentido subjetivo. Es decir, cada sujeto en relación con los distintos mundos cotidianos en que habita, se apropia de manera singular de esos modelos, orientándose con igual singularidad ante las demandas de la experiencia escolar, apreciándose que el cuerpo, el deseo y la relación con el otro en términos eróticos confluyen de forma única en cada ser.

Anunciándose de manera irreductible en esos espacios, una organización que entre sus principales elementos de funcionamiento contempla el control, la disciplina y la sanción por medio de reglas impersonales, la centralidad y unidireccionalidad en la toma de decisiones, la identificación y legitimación de categorías jerárquicas y las infaltables relaciones de poder<sup>502</sup>.

En directa relación, consideramos que la experiencia escolar no es espontánea, puesto que se da en una dinámica preexistente, cercada y ya pensada, aunque se admite que en ella como en toda experiencia, existirían algunos espacios de incertidumbre. La escuela, como un “pequeño mundo” constituye un espacio en que se intercambian sentidos, se ponen en juego las

---

<sup>501</sup> CARUSO, M., & DUSSEL, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires : Editorial Kapeluz, p. 42

<sup>502</sup> BAEZA, J. (2002). Leer desde los alumnos (as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En UNESCO (Ed.), *Educación secundaria un camino para el Desarrollo Humano* (págs. 163-184). Santiago de Chile: UNESCO, p. 175

diversas interpretaciones en busca de validez, se hallan representaciones y costumbres necesarias para sobrevivir, así como situaciones problemáticas que posibilita la renovación de ciertos patrones<sup>503</sup>.

Así, la escuela como escenario social-cultural y discursivo se configura en un contexto en que los sentidos pueden ser “adquiridos, explorados, resistidos, rechazados en grados diversos”, desde aquí, lo más importante sería que en cada una de esas vicisitudes el control está siempre presente, variando solo la forma que adopta<sup>504</sup>.

Por lo tanto, es en estas vicisitudes que tiene cabida nuestro horizonte, al concebir que todo modelo, significado, discurso o trama, es algo que puede seguir siendo, una inteligibilidad del devenir que solo se estaciona para hacerse de provisiones y continuar, ya sea para adelante o para atrás.

Desde esta perspectiva, el análisis del discurso en este apartado es producto de una acción intencionada, frente a la cual es ineludible el control de las representaciones narrativas, memorísticas y subjetivas de diversos acontecimientos específicos, todo esto llevó finalmente a la construcción de un modelo que ha intentado ser consistente con los objetivos de la investigación y con la interpretación de los relatos recogidos<sup>505</sup>.

---

<sup>503</sup> HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones península, p. 89

<sup>504</sup> BERNSTEIN, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata, p. 47

<sup>505</sup> VAN DIJK, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*(186), p. 27

## 6.1 EL EMPOLLÓN: UNA IDENTIFICACIÓN SEDIMENTADA EN EL YO

Las principales categorías que confluyen en el análisis de este acápite son las siguientes: Castigos en la escuela (9 citas, 7 personas: 4 mujeres y 3 hombres), Familia (151 citas, 26 personas: 13 mujeres y 13 hombres), Consejos en la escuela (5 citas, 4 personas: 3 mujeres y 1 hombre), Darse cuenta (54 citas, 22 personas: 11 mujeres y 11 hombres), Educación sexual (21 citas, 15 personas: 6 mujeres y 9 hombres), Gusto por el colegio (8 citas, 7 personas: 3 mujeres y 4 hombres), Información (49 citas, 22 personas: 11 mujeres y 11 hombres), Profesores (93 citas, 24 personas: 13 mujeres y 11 hombres), Rendimiento escolar (48 citas, 25 personas: 12 mujeres y 13 hombres).

Entendemos las identificaciones desde la perspectiva de Butler, quién señala que éstas “pertenecen a lo imaginario”, respondiendo a “esfuerzos fantasmáticos de alineación, lealtad, cohabitaciones ambiguas y transcorpóreas que perturban al yo”; conformando la sedimentación del “nosotros” en la constitución de cualquier yo”<sup>506</sup>, en sintonía con la idea de las tecnologías del yo, que Foucault define como una forma de cercar los procesos que el ser humano utiliza para saber sobre sí mismo en el marco de lo permitido, lo prohibido, lo aceptado y lo repudiado, todo lo cual se conjuga para sujetarse a lo socialmente definido.

En este marco, podemos presumir desde los relatos de los participantes de nuestra investigación que las identificaciones o modelos que constituían en los escenarios escolares, en especial durante la educación primaria, se centraban en marcos de exigencia de ciertos comportamientos dirigidos a cumplir con el rol del buen estudiante<sup>507</sup>. Entre nuestros entrevistados encontramos que 18 de ellos (8 mujeres y 10 varones) se definen a sí mismos como buenos estudiantes.

---

<sup>506</sup> BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, op.cit., p. 63

<sup>507</sup> Rivas y colaboradores proponen una interesante comparativa entre buenos y malos estudiantes:

*“Era un buen alumno, tranquilo, muy tranquilo, nada violento... y no creo que me lo hayan inculcado en mi familia, sino que me nace espontáneamente” (Borja).*

Una posible explicación a esta “espontaneidad” a la que Borja hace referencia nos acercaría a las técnicas de regulación que conforman el eje central en la producción de sujetos, los que muchas veces, desde los relatos reconstruidos, parecían asegurar estructuras inconscientes que sintonizaban con discursos pedagógicos destinados a privilegiar ciertos principios y valores, acomodándose a una meta-narrativa que destacaba el trabajo intelectual por sobre otras actividades del quehacer humano.

*“Era bastante buena en los estudios. Vamos, saque sobresaliente en matemáticas, en física, química y tal...” (Nira).*

Desprendiéndose, que a pesar que en los escenarios educativos circulan innumerables códigos, algunos de ellos son capaces de asumir la figura de un principio regulador, que selecciona e integra significados y contextos, surgiendo paralelamente su antagonista, es decir, la existencia de significados irrelevantes y formas de realización inadecuadas, quedando claro que este principio regulador “es inseparable de los conceptos de comunicación legítima e ilegítima y, por tanto, presupone una jerarquía de formas de comunicación, así como su demarcación y criterios”<sup>508</sup>.

---

“-Los “buenos” alumnos cumplen las normas y se acomodan a lo que se les demanda. En cambio, “los malos” se mueven en el límite de lo permitido, transgrediéndolo en no pocas veces.

-Los “malos” alumnos son quienes conocen mejor las normas, pues son quienes directamente las padecen. En estos casos el poder del centro deja de ser invisible y se muestra con contundencia y de manera explícita para “enderezarlos”. En algunos casos, se perciben como “rituales de doma”.

-No es que “los buenos» participen y “los malos” no, sino que se establecen diferentes modos de participar en función de su posición social. Por ejemplo, la resistencia configura la identidad de “los malos” y su manera de estar en el centro, conformando “otra” identidad”. En RIVAS, J., LEITE, A., CORTÉS, P., MARQUÉZ, M., & PADUA, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de educación*, (353), pp. 201-202

<sup>508</sup> BERNSTEIN, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, op.cit., p. 27



De ahí que nuestra actividad hermenéutica con los discursos nos remita a una figura tropológica que sin mayor esfuerzo se visualiza como uno de los principios reguladores referidos por Berstein<sup>509</sup>. Código que se materializa en el tropo “empollón o empollona” que se observa como hilo conductor en la trama recreada por nuestros participantes.

Sin embargo, al constatar que este código era común a muchas personas, apareciendo como un tropo convencionalizado cuyos significados eran unívocos, buscamos transitar por las combinaciones, relaciones e implicancias que explosionaba en la complejidad de un relato narrado por sujetos que habían vivenciado un proceso ambivalente y paradójal en torno a su identidad y orientación afectivo-sexual, por no ajustar su necesidad y deseo a aquello socialmente convenido.

Tenemos claro que la figura del empollón y empollona representa un concepto cercano a todo aquel que haya pasado por los escenarios escolares, por lo tanto, lo que importa para los objetivos de esta investigación son las formas en que los sujetos LGTB se posicionan en él.

*“Yo recuerdo que saque dos cursos seguidos matrícula de honor, lo saque en séptimo, lo saque en octavo y en COU para luego ir a la universidad yo no tuve que pagar matrícula, también saque matrícula de honor” (Borja).*

Desde aquí, consideramos importante detenernos en el análisis del constructo del empollón, porque solo desde su deconstrucción podremos descubrir los intersticios que nos posibiliten sabotearlo. Entonces, su análisis se hará desde y en la estrategia de establecer los dominios y relaciones que se generan entre ellos, relaciones que son posibles entre los diversos significantes que se asocian al tropo. Por otra parte, los significantes relacionados que se anuncian en las proyecciones nos ayudarán a acotar la interpretación.

---

<sup>509</sup> IBÍDEM.

De esta forma, las proyecciones serán las relaciones entre el enunciado—significante del dominio fuente (identidad)<sup>510</sup> y el dominio meta (empollón/a), las cuales se asocian a un set de significados que responden a la idea que “los valores fundamentales y las opiniones de una cultura particular son sistemáticamente coherentes con su estructura metafórica y marcos léxicos”<sup>511</sup>. De tal modo, el tropo expondría a la vez que escondería algunos aspectos de sus proyecciones y mapeos selectivos entre dominios.

Finalmente, la selección de los campos léxicos en las proyecciones, estaría dada por el grado de las implicancias que supone y de la estabilidad con la que podemos extraer conclusiones a partir del sentido común, poniéndose en marcha el principio de relevancia. Es decir, el reconocimiento del contexto previo para establecer cuál es la proyección más relevante, orientando su interpretación<sup>512</sup>.

Así, la figura del empollón desde sus diversas proyecciones haría referencia a los seres que se aplican más que otros en una actividad, es decir, aquellos que hacen un esfuerzo por lograr ciertos aprendizajes, dedicando a esto tiempo, energía, esmero y diligencia. Esa aplicación se asocia comúnmente en el contexto escolar al acto de estudiar mucho, lo que a su vez suele ser asociado por los pares a compensación por falta de talento.

*“La escuela no me fue difícil, me gustaba estudiar y me iba bien, tenía buenas notas, hubo un año en que saqué casi todo sobresaliente”  
(Manuel).*

---

<sup>510</sup> Admitiendo que la identidad es también un tropo. Así, de cierta forma nuestro ejercicio consiste en intentar comprender algo que se nos escapa del lenguaje, por medio de otra figura que se crea para cercar un fenómeno que también escapa a nuestro entendimiento. No obstante, si nos centramos en sus relaciones podemos aportar cierta claridad al fenómeno de las identificaciones, las cuales conforman importantes referencias en los escenarios escolares, colándose al resto de los escenarios del mundo de vida.

<sup>511</sup> SANTIBÁÑEZ, C. (2009). Metáfora y argumentación: Lugar y función de las metáforas conceptuales en la actividad argumentativa. *Revista Signos*, 42(70), p. 254

<sup>512</sup> SPERBER, D., & WILSON, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, op.cit., pp. 104 y ss.

Además, una de las proyecciones de la acción de “aplicar”, remite a la capacidad de adaptación, lo que en términos de ejecución, se asocia a la aplicación de una teoría, posición que nos lleva a la existencia del binario teoría/práctica.

Esta disociación entre lo teórico y aquello de orden más bien práctico, se aprecia con claridad en las siguientes palabras:

*“Yo no era una excelente estudiante, pero me gustaba mucho dibujar” (Guacimara).*

Sumándose, las proyecciones en torno a la noción de incubar, que haría referencia a la acción de situarse el ave sobre los huevos para calentarlos de forma que se desarrolle el embrión. Desde estos significantes, el empollón remite a la acción de estar incubando.

Asimismo, el enunciado incubar alude a la acción de desarrollarse una tendencia o movimiento social antes de su plena manifestación. Finalmente, incubar nos lleva al significante “incubadora”, como aquella estructura donde artificialmente se incuban los huevos, o bien como la urna de cristal acondicionada para mantener a los niños nacidos antes de tiempo.

Considerando el contexto referido por los relatos de los participantes, la proyección más pertinente se relacionan con la idea de adaptación, es decir, la aplicación en tareas y espacios artificiales que tiene como propósito desarrollar un ser que cuando esté preparado salga de la urna. Desde ahí, se comprende que el esfuerzo sería una condición inmanente a este imaginario de incubar, empollar o estar dentro de una urna. Debido a esto, la identificación es ambigua, transcorpórea y fantasmagórica.

*“Yo era de estudiar y demás, de grande me fui un poquito más a la bartola, pero estudiaba y sacaba buenas notas, de hecho, podría haber sido mejor estudiante, eso lo tengo clarísimo, podría haber sido muchísimo mejor estudiante si me hubiese esforzado, pero lo que te digo, que de pequeño estaba muy, muy oprimido en el colegio y eso me hizo irme quedando... pero hubiese sido de sobresaliente si yo hubiese*

*querido, y me hubiese puesto a estudiar de otra forma... hubiese sido de sobresaliente” (Francisco).*

La falta de esfuerzo a la que Francisco hace referencia, aludiría a un estado casi vegetativo (otro tropo, para intentar comprender), que materializa el fenómeno de la pasividad, de la falta de acción o respuesta. Dicho estado vegetativo aludiría tanto al sujeto como a la urna que lo protege, un lugar que por estar cerrado no permite la circulación y por tanto, no acoge la diversificación: “estaba muy, muy oprimido en el colegio”. La escuela como incubadora, es una de las proyecciones a las que nos remite la figura del empollón, implicando que en ella, las diversas infancias quedan anuladas, porque no caben en esa urna, restringiéndose solo a unas cuantas identificaciones.

*“No sé, la educación fue buena, pero en cuanto a temas sociales, pésima, pésima, porque es que me perdí un montón de realidad, ¿sabes? Digamos que los niños de ese colegio, vivíamos en una burbuja, ¿sabes? Y en mi familia también, no existían ni homosexuales, ni transexuales... ¿que es eso?, ¿sabes? No existían, y no se habla de lo que no conviene... digamos, hay como intereses, ¿no?” (Sofi).*

De ahí que el estudiar se transforma en la condición sine qua non para que los que habitan en esa urna permanezcan allí y no se cuestionen, y sobre todo, para que no caigan en un estado melancólico por la pérdida del sentido de estar en ella. Situación similar a la representada por Illich<sup>513</sup>, al asociar el aula con un útero mágico, donde lo importante era habitarlo, porque solo así se aseguraba ser lanzado a la vida.

*“Pues mira, en cuanto al asunto de geografía, matemáticas y tal, mi instrucción fue muy buena, pero en cuanto a educación, ¡Dios mío! ahí está la vida y esto es lo que vas a encontrar, cero patatero. Cero patatero, a lo mejor en la época del Instituto sí tuve algún profe enrollado, el típico de filosofía que te da como buen rollo, porque tú dices que bien que te va a enseñar a pensar, ¿no? y a ser crítico, y*

---

<sup>513</sup> vid, Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*, op.cit.

*rasca la superficie, pero el resto no, muy mal, mal en ese sentido solamente” (Oscar).*

Lo que nos lleva ineludiblemente a asociar la figura del empollón en el contexto de los discursos pedagógicos, a una valoración del mérito que contendría entre sus implicancias el surgimiento y legitimidad de una serie de dualismos, siendo los más frecuentes aquellos relacionados con la exacerbación del conocimiento teórico que subordina a la práctica, situación que deja su impronta en la definición que hacen las narrativas modernas de la noción de mérito, ceñida a competencias en directa correspondencia con el trabajo.

*“En primaria no era buen estudiante, nunca me interese mucho por las cosas del colegio, el deporte me encantaba y en eso sí destacaba, pero ni los deberes, ni los exámenes eran mi principal preocupación. Sacaba muchos bien y ahí iba tirando, en mi casa mi madre siempre me decía: niño... si sigues así, no sé en qué vas a trabajar después y ya ves, terminé de peluquero” (Aday).*

Es decir, que la consideración actual de quienes desarrollan los llamados trabajos manuales, es que serían menos inteligentes que quienes desarrollan tareas consideradas estrictamente intelectuales, por eso, estudiar adquiere un valor fundamental en la construcción identitaria de muchos grupos humanos.

Estudiar sería, por lo tanto, una actividad meritoria en una sociedad que ha heredado del pensamiento griego su desprecio por la labor del cuerpo, conservándose en la actualidad el núcleo duro de este esquema, ilustrado en todos los aspectos de la vida social del ser humano. Desigualdad fundada en “el ideal homérico de conservarse superior a los demás”<sup>514</sup>, para ello se constituyen una serie de discursos y maquinarias, con el fin de definir las actividades más valoradas, restringiendo su acceso y de esa forma la recompensa que implica que algunos seres humanos puedan llegar a sentirse mejores que otros.

Desde aquí, los estudios no solo entregarían la posibilidad de la excelencia, sino también la capacidad de sobresalir, de ser el mejor. Símbolos arbitrariamente inculcados, que imponen a los sujetos la necesidad de no

---

<sup>514</sup> GADOTTI, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI, p. 17

conformarse con desplegar una acción con entusiasmo y empuje, sino que deben buscar ser los mejores y estar por encima de los demás, remitiéndonos a un modelo ético de lo superior/inferior, de lo mejor/peor, donde aquél que es mejor que todos, es indiscutiblemente digno de cosas mejores<sup>515</sup>.

*“Siempre iba como muy retrasado, pero en COU pasé de ser el torpe, a ser el empollón” (Oscar).*

Es desde estas identificaciones que se posicionan los discursos que analizamos, así, la mayoría de los narradores se representan como personajes en la escena del estudio y las calificaciones, en definitiva, si cumplieron con el rol de buen o mal estudiante en términos de su esfuerzo en aprender todos aquellos saberes que la escuela arbitrariamente definió. A pesar de sus peculiaridades, cada relato presenta la posición de su personaje en el contexto escolar como estudiante.

*“Siempre fui muy estudiosa y siempre hacia los deberes, era una niña buena” (Carmen).*

*“La época educativa para mí fue un poco complicada, porque yo nunca fui un buen estudiante y me costó trabajo avanzar, quizá por eso tengo tan malos recuerdos... el tema de las notas” (Aday).*

Asociándose este rol, por lo general, a ciertos códigos morales, entre ellos, ser bueno, responsable y tranquilo. Códigos que responden a una ética del esfuerzo y la aplicación en las actividades intelectuales. En estos discursos, la figura del empollón se valora como un principio regulador de la experiencia escolar; no obstante, hemos de considerar que no es el código en sí mismo el que define las posiciones, sino las diversas y móviles combinaciones que se configuran entre el sujeto y el código.

En otras palabras, la identidad empollona sería un diálogo entre las estructuras institucionales (discursos y prácticas pedagógicas, en torno al estudio y el mérito) y la construcción o negociación que el sujeto hace dentro de

---

<sup>515</sup> GARCÍA, C. J. (2006). La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión, op.cit., p. 45

ese marco, desprendiéndose que ambas configuraciones se condicionan, resultando de gran interés la exploración de sus continuidades y rupturas.

Siendo la identidad empollona una articulación y desarticulación, una localización y dislocación del sujeto en el flujo del discurso, dando paso a una singular intersección, en que el empollón sería una especificidad asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje dispuesto en sistemas educativos organizados. Es decir, que se construiría y promovería para asegurar el éxito de la inculcación de saberes que se restringen a aquellos llamados científicos y que demandan su trasmisión unilateral.

Por lo que la valoración de la identidad empollona se ve afectada también desde el pasado-presente de los relatos, por la constatación que los saberes transmitidos no pueden ser recreados, ni recordados.

*“Algo se me quedó la geografía, de matemáticas se me quedó poco, de lengua lo recuerdo casi todo, entonces tenía que... era de letras, ¿no? y también me gustaba mucho el tema de la ciencia, las ciencias naturales, sí, recuerdo... el aparato digestivo empieza en la boca... ese tipo de cosas, cosas que repetía como loro” (Alba).*

Consideramos importante desvelar esta situación, puesto que de manera significativa se interrelaciona con los sentidos y significaciones que se expresan en los fragmentos anteriores, en particular, con la mirada crítica en torno a la función de la educación, en la apropiación de un saber para reutilizarlo y reinventarlo en otra situación, solo en eso habría una transacción educativa humana, es decir, “acompañar al otro hacia aquello que nos supera y, también, le supera”<sup>516</sup>, anunciando que la incubadora, en sus restringidas identificaciones, ha desestimado la ética del cuidado, entendiéndose como la ausencia de finalidades educativas que prediquen retornar al ser humano y a la responsabilidad en su existencia. Un retorno que implica volverse hacia sí, no en una acción individualista, sino de atención hacia sí mismo y los otros<sup>517</sup>.

---

<sup>516</sup> MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes, p. 27

<sup>517</sup> FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*, op.cit., pp. 85 y ss.

Desde estas consideraciones, el principio regulador del empollón adquiere diversas significaciones, materializándose en los relatos las polifónicas relaciones con las órdenes simbólicas que anuncian el tropo, así como con las ordenaciones normativas que se desprenden de esta categoría y sus jerarquías.

De este modo los discursos dan cuenta de una tensión constante entre lo exigido/realizado y aquello que por el deseo/necesidad intenta colarse, es decir, los relatos anuncian las posiciones subjetivas en una determinada estructura, resultando claro que la tarea interpretativa no queda cerrada, sino, por el contrario, que es polifónica y permanece inconclusa.

Siguiendo esta línea, presumimos que solo desde una morada con estructuras y fracturas el ser humano puede articular. Entendiendo por articulación, la relación o relaciones precarias donde se fijan los significados y se definen las posiciones de seres humanos concretos.

### **6.1.1 Primera posición: Discontinuidad en el código**

*“Yo era muy cumplidor, estudiaba mucho, me daban bastante caña, es decir las profesoras me exigían bastante en el primer colegio, en el de monjas y en el segundo también, yo, ya te digo, sacaba buenas notas y demás, me gustaban bastante los estudios y deberes.*

*Pero era una máquina de estudiar y un desgraciado... No, algún buen recuerdo tengo, supongo, pero, no fue una buena edad, para nada... porque era muy empollón o empollona en aquel momento y.... no sé, pero ya te digo... no era feliz empollando, sino que era como la obligación que yo tenía, y era también una forma de evadirme, de evitar las relaciones con el resto.*

*Mi meta era terminar, ya por último era tener el título, es decir, las motivaciones que tenía cuando era más jovencito y cuando estaba en el colegio, pues eran llegar a casa con las notas y que me dijeran que bien!, pues estudia. Porque las madres a veces dicen estudia, come, estudia, come, eso era... pero después ya era una desesperación por llegar y acabar COU y estudiar una carrera. Era como se supone que tiene que ser, ¿no? Yo seguía la corriente y probablemente no*



*apreciaba ninguna de las cosas que me ofrecía el mundo en ese momento, no estaba muy convencido de nada” (Víctor).*

Víctor quién comenzó su proceso de reasignación sexual a los 18 años y que hoy se define como hombre transexual heterosexual, enuncia en este fragmento del relato una serie de significaciones, entre otras, cómo valora y otorga sentido al código del empollón, asociándolo al tropo “*máquina de estudiar*”, cuya relación la podemos estimar como una técnica que intenta enfatizar ciertas propiedades del empollón, que se anuncian al acudir al concepto de máquina.

Esto nos remite a una concepción de ser humano restringido a funciones elementales, a un mecanismo que transforma un movimiento en otro, valiéndose de insumos básicos, en este caso, de algunos saberes, y en particular, en el contexto escolar, alude a una máquina simple, puesto que la energía no se crea, ni se destruye, solo se transforma.

Visualizándose, que tanto el ser estudiante como la experiencia del yo son unívocas, lo que se ve reforzado con la analogía de la máquina. Esta técnica que Víctor utiliza, pareciera querer argumentar frente al auditorio que en la escuela, el yo conformaría un símil de máquina. Este paralelismo es confirmado cuando señala en un enunciado de causa y efecto: “*me daban bastante caña*” y “*sacaba buenas notas*”. Desde aquí se puede apreciar claramente el mecanismo de una máquina, colocar un insumo: “*caña*” y obtener la energía transformada: “*buenas notas*”.

No obstante, con el complemento, “*era un desgraciado*”, nos anuncia una inflexión que funda una discontinuidad y fractura en el código del empollón, desvelando que este código no es absoluto, ni sobrevuela la contingencia, y sobre todo, anuncia una distancia entre lo exigido y la vivencia subjetiva.

Tanto es así, que desde el presente elabora un argumento de nexo causal entre identificarse como empollón y un malestar, una relación entre el hecho de *empollar* y su consecuencia: “*probablemente no apreciaba ninguna de las cosas que me ofrecía el mundo en ese momento, no estaba muy convencido de nada*”. Lo que nos lleva a presumir que él construye una incompatibilidad entre

empollar y el proceso de formación, de exposición al mundo de la vida y en definitiva, sobre que le pase algo.

Esta incompatibilidad que Víctor enuncia, constituye una explicación basada en una relación medio/fin, donde ser empollón constituía el medio para “*seguir la corriente*” en el contexto escolar, además, de definirlo como una forma de evadirse de los demás, puesto que “*no estaba muy convencido de nada*”, desvelándose la proyección de la incubadora como urna que protege a un ser vulnerable.

Vulnerabilidad que se expresaría en las siguientes palabras:

*“....porque yo ya manifestaba mi identidad de manera bastante explícita, en el colegio, se montó un medio follón, llamaron a mi madre y en fin... lo que sí es cierto y que yo creo que le debe pasar a mucha gente, es que a mí me veían como a una mujer lesbiana, es decir, como una niña lesbiana, machona, lo típico, me llamaban de todo y ahí se montó un escándalo en el colegio, además, un colegio de barrio que era como muy pequeño y tal y claro yo era la mascota del colegio y los profesores si me hablaban como estudiante, pero el resto era como que no se lo podían creer o... algo muy extraño” (Víctor).*

Evadirse de los demás y poseer un espacio de seguridad sería el fin de empollar, que daría cuenta de una acción performativa, en la que Víctor anuncia la agencialidad y tensión que acompaña a todo código que se pone en escena en el mundo de la vida. Anunciaría, asimismo, que el ser humano necesita de ciertos relatos, de ciertos tropos que le sujeten y que posibiliten que se cuelen sus propios deseos y necesidades.

### **6.1.2 Segunda posición: Empollón en una pluri-afiliación**

*“Yo era del grupo de los empollones, nunca me gustó mucho jugar al fútbol, aunque a veces lo jugaba, el baloncesto si era lo mío, recuerdo muchos veranos jugando con mis amigos. En el cole era de notables y sobresalientes, nunca suspendí” (Pedro).*

Desde el relato de Pedro, podemos observar, en la heterogeneidad de los significados en torno al empollón, que destaca la posibilidad de afiliarse a un código valorado y legitimado, que al igual que a Víctor le diera cierta sujeción.

En otras palabras, lo que nos permite considerar esta posición distinta a la anterior, es el hecho que Pedro señala: *“Yo era del grupo de los empollones”*, presumiendo que esa identificación alberga lo que él consideraba que era, es decir, alguien que tenía buenas calificaciones. Conjeturando que formaba parte de un grupo y no solo cumplía un rol, en palabras de Wegner, designarse dentro del grupo de los empollones responde “al proceso mediante el cual los modos de afiliación se convierten en componentes de nuestras identidades, creando vínculos o distinciones con los que nos comprometemos”<sup>518</sup>, aludiendo a una participación.

Afiliarse a esta posición, significaría que el empollón o empollona se compromete y participa desde allí, pero sobre todo, es importante resaltar la combinación que se infiere en el discurso de Pedro, donde la descripción de sus identificaciones alude a una multiafiliación, con un compromiso en distintas prácticas y roles, otorgándole variadas perspectivas, lo que nos lleva a presumir que las diversas identificaciones se influyen mutuamente, entregando un abanico de posibilidades, donde ser empollón no satura toda la experiencia de sí.

No obstante, identificarse como empollón, le entrega al estudiante la seguridad que será valorado por los adultos,

*“Recuerdo que el profesor me dejaba a cargo muchas veces porque confiaba en mí, aunque con eso me ganaba la molestia de mis compañeros, pero no me importaba, porque me agradaba el profesor y le tenía un poco de lástima, porque los chicos lo mandaban a tomar por culo, no le hacían ni caso y él se desesperaba un poco” (Pedro).*

En especial en un sistema educativo que se caracterizaba por su severidad.

---

<sup>518</sup> WEGNER, E. (2001). *Comunidades de práctica*, op.cit., p. 234

*“De la escuela primaria no me gustaba el rigor, la disciplina, todo eso me causaba miedo, los profesores y profesoras no eran malas personas, pero iban a su aire, sólo se preocupaban de darnos educación, parece que nada más les importaba” (Pedro).*

De esta forma, parece evidente que una manera de evitarse un malestar era adscribirse a la posición de empollón.

### **6.1.3 Tercera posición: Empollar como urna protectora**

Al solicitarle a nuestro entrevistado que nos contara como era de niño, manifiesta:

*Muy tímido, introvertido, responsable, temeroso y bastante inseguro, aunque como era del grupo de los empollones, eso te da seguridad en ese sentido, pero en la medida que vas creciendo y te vas enfrentando a situaciones de la vida te vas sintiendo inseguro. Entonces, yo me veía muy tímido, me veía introvertido, pero sí responsable y generoso y muy tranquilo, siempre he sido muy tranquilo” (Francisco).*

En el relato de Francisco, podemos valorar la presencia de un argumento pragmático, lo que nos obliga a remitirnos al principio regulador del empollón, cuyos efectos tendrían una importancia directa para la acción. ¿Cuáles serían esos efectos favorables?

Ofrecer una guarida o una localización segura y valorada para un ser que se percibe vulnerable, por identificarse como *“tímido, introvertido, responsable, temeroso y bastante inseguro”*. Llevándonos a pensar que el código de empollón no sería incompatible con la inseguridad, la timidez, la introversión y mucho menos con la responsabilidad.

Especialmente, si consideramos lo enunciado en: *“como era del grupo de los empollones, eso te da seguridad en ese sentido”*, remitiendo a la idea que la seguridad es restringida, acotada y que sólo se experimenta en la acción de estudiar mucho, para de esa forma no estar expuesto, es decir, no enfrentar situaciones que demandarían una actitud segura y extrovertida.

Desde aquí, parece una posición de sentido común, al constatar que la escuela con sus normas y sanciones se enfoca preferentemente y con rigor sobre aquellos que no se aplican con esfuerzo en la tarea de estudiar.

*“Lo que recuerdo de deberes, era que teníamos muchísimos, hacíamos ejercicios en clase y en casa también, pero aparte teníamos una libreta, una hojita corregida que teníamos que pasar todo al limpio de esa libreta, entonces eran muchísimos ejercicios, muchísimos deberes de pasarlos al limpio. En el colegio en el que yo estudié, era un colegio donde si hacías las cosas mal, si eras un mal alumno, si no estudiabas... te pegaban, entonces yo más que nada estudiaba para que no me pegaran, porque mis padres nunca me habían pegado, nadie me había pegado y estudiaba para que no me pegaran” (Francisco).*

De esta manera, el empollón tiene asegurado no ser expuesto a ninguna sanción, ni tampoco a tener que explicar su conducta. A fin de cuentas, ser un empollón aseguraba una invisibilidad que ofrecía la ilusión de no sentirse vulnerable, aunque solo fuese transitoriamente.

De esta forma, Francisco desde su pasado/presente asume que dicha ilusión desaparece cuando se abren ante sí nuevas situaciones que no encajan en la restringida y monolítica identificación del empollón, que pareciera cobrar sentido solo en la escuela.

No obstante, desde otra perspectiva, podríamos recrear esta posición como un argumento de enlace de coexistencia, remitiendo a la idea que el empollón es el indicio y revelación del carácter de un tipo de instrucción, que incluye no sólo el esfuerzo de estudiar, sino un sujeto pasivo e inseguro, con el fin de asegurar una autorregulación individual en las tareas escolares. Tales actitudes se valoran como terreno fértil para inculcar contenidos y saberes, haciendo más fácil la tarea del docente y posibilitando el control.

*“Si, se discriminaba, pero más que nada por ser mal estudiante, más que nada, y por el hecho de ser niña no se les discriminaba, porque también las niñas eran más estudiosas y más aplicadas y no sé qué, y no era motivo de burla, pero si que se utilizaba el tema de lo*

*femenino para hacer burla, yo no lo viví, pero sí algún maestro, un maestro que estudió en el colegio, nos decía que él era mal estudiante, entonces para ridiculizarlo, lo hacían desnudar y le ponían el body de las niñas, entonces lo paseaban con el body de las niñas y eso era motivo de burla. Y el tema de ser mal estudiante traía un castigo, cogían el palo y te pegaban por donde te cogieran, a mí eso me impresionaba muchísimo, porque además era un colegio privado, entonces la discriminación era más que nada por eso, por ser mal estudiante” (Francisco).*

Siguiendo una perspectiva foucaultiniana, podríamos indicar que tal vulnerabilidad es creada por la propia institución, misma que ofrece una identificación que se condice con esa vulnerabilidad construida. De ahí, podemos suponer que el empollón es una identificación que surge como refugio para los efectos de las tecnologías que operan para transformar a los sujetos en dóciles y temerosos, los mismos sujetos que ocuparán luego posiciones subalternas en la sociedad global.

#### **6.1.4 Cuarta posición: Valoración parcial del empollón**

*“Recuerdo que en el colegio los chicos se reía de uno, yo era muy tímido y distraído, aunque en los estudios era muy bueno. Me fue muy bien en los estudios” (Carlos)*

Habitar en el código del empollón no asegura a Carlos una guarida como en la significación atribuida por Francisco, por el contrario, pareciera que ser empollón sólo lo protege de los adultos y sus sanciones, pero no de los pares.

Por lo tanto, frente a atributos profundamente desacreditadores, el ser empollón no implicaba una coraza o una defensa. De este modo, él manifiesta haberse sentido discriminado...

*“pero más bien por los niños, ellos me decían: gordo y también gorda... En el entorno familiar me decían que era afeminado, pero me acostumbré a eso, lo del afeminamiento no era tan difícil de sobrellevar, la forma física si me trajo un montón de problemas...recuerdo que el profesor de educación física era muy duro, en la escuela nos medían y nos pesaban, yo hice un régimen con una dietista” (Carlos).*

Así, ser empollón se muestra como una identificación parcialmente valorada, que ocuparía un lugar subalterno en su relación con otras significaciones, mismas que se aprecian visualmente, obligándonos a retornar a la acepción griega del término estigma, “referido a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de que quien lo presentaba”<sup>519</sup>.

De esta manera, Carlos nos remite en su relato a una anulación de la posición del empollón como atributo, pues él, que se identifica con esta posición, es visto por los otros con una particularidad indeseable, una diferencia que no logra apaciguar el empollar.

Desprendiéndose, que la posición de empollón adoptada por Carlos, podría constituir una opción frente a la inferioridad que se sobreentiende en el rechazo por su condición de obesidad y afeminamiento. Vislumbrándose, que convertirse en buen estudiante puede haber sido una manera de compensar su situación escolar, abriendo la posibilidad de tener éxito en algunas de las actividades propuestas por la escuela. Así, el empollón se significa como una salvavidas que sujeta al ser, aunque solo sea transitoria y parcialmente.

#### **6.1.5 Quinta posición: La inversión del empollar**

Al preguntarle a nuestro entrevistado por los buenos momentos que recuerda, señala:

*Buenos... pues los momentos de compañerismo con los amigos, los momentos que disfrutaba estudiando, no tanto los momentos en que sacaba las buenas notas, porque... puede parecer arrogante, pero yo realmente lo esperaba y tal, así es que... yo recuerdo que saque dos cursos seguidos matrícula de honor” (Borja).*

Por último, esta posición la materializamos en el relato de Borja, que nos anuncia la relación del empollón con el mérito y el esfuerzo vivenciados como algo natural, propio de la institución escolar y que no implicaría ningún

---

<sup>519</sup> GOFFMAN, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires : Amorrortu, p. 11

cuestionamiento. Una identificación abarcadora y plena, al punto de ver a los otros que no la ocupan, como raros. Observándose una ausencia de referencias en torno al sacrificio o como una carga pesada de llevar.

*“Me parecía de marcianos, ¿no? que a la gente no le gustara estudiar, no les gustara hacer los deberes y tal, luego te das cuenta que el marciano para ellos eres tú, entonces puedes entender esa antítesis, que... bueno, que algunas personas pudieran sentir rechazo hacia ti o que no quisieran jugar contigo, pero en ese sentido, no lo viví así” (Borja).*

Observándose en este relato, que empollar, como principio regulador, conduce a quién ocupan esa posición a valorar que cualquier “leve subversión de esta ritualidad comporta patología, comporta anormalidad”<sup>520</sup>. Lo que se ve reforzado en su relación con el mérito, la disciplina y la sujeción a esta disposición<sup>521</sup>.

Todo esto nos lleva a presumir, desde el relato, que el estudiar sería inmanente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una identificación sin ambivalencias ni tensiones, puesto que en ella se haya la causa de la recompensa y del merecimiento.

Observándose, que la escuela no aparece como un conjunto de pesadas obligaciones, pues no hay gastos, ni fugas en ocupar esta posición.

### **6.1.6 Des-velando algunas implicancias de la posición del empollón**

Admitimos que las implicancias de identificarse con el código de empollón pueden ser de diversa índole, nosotros nos hemos centrado en un aspecto que consideramos crucial para la consecución de los objetivos de nuestra

---

<sup>520</sup> NARODOWSKI, M., & BRAILOVSKY, D. (2006). Cápsulas progresistas (ideales para el dolor de escuela). En, M. Narodowski, D. Brailovsky, P. Scharagrodski, & L. Báez (Edits.), *Dolor de escuela* (págs. 24-41). Buenos Aires: Prometeo, p. 32

<sup>521</sup> No olvidar que Bill Gates en un discurso sobre las once reglas para la juventud, señala “sé amable con los “NERDS” (los más aplicados de tu clase). Existen muchas probabilidades de que termines trabajando para uno de ellos” en <http://cronicasyrelatos.blogspot.com.es/2006/06/las-11-reglas-de-bill-gates-para-la.html> consultado el 17 de agosto del 2012



investigación y el curso de nuestra argumentación. Tales implicancias se sopesan en un contexto en que la identificación del empollón se valora como un principio regulador, en y desde el cual se rigen las demás variables y dispositivos del sistema escolar.

Así, los relatos presentados vienen a interpelar que, desde un código como el empollón, el diálogo en torno a la sexualidad aparece como un saber ajeno, muchas veces considerado como privado o competencia de otros. Desvelándose, en una identificación tan abarcadora como el empollón, la ausencia de la ética del cuidado.

De esta manera, debemos considerar que el discurso pedagógico que se confabula para maximizar la presencia del empollón, se enreda en hilos discursivos que piensan la infancia y la adolescencia conformada por seres inocentes, asexuados e incompletos<sup>522</sup>.

No podemos negar que estos discursos instituyeron prácticas de separación, proteccionismo e invisibilización de los niños y adolescentes en diversos escenarios, especialmente en la escuela. Justificándose un constructo que nos hablaba de “la” infancia, negando la multiplicidad de ellas.

No obstante, las preocupaciones en torno a las infancias se definen desde los adultos, como ocurre con casi toda la configuración del mundo infantil, pensado e ideado desde el adulto, lo que ha resultado en un híbrido de educación sexual “adultocéntrica”, centrada en la genitalidad<sup>523</sup>, con énfasis en el tratamiento científico en torno a la reproducción, dejando de lado aspectos que se definen y cobran sentido desde las necesidades y deseos de sus protagonistas, que más parecen buscar un acompañamiento que una instrucción.

*“... ese era un ámbito donde los profesores no se metían o al menos no para nada positivo, quizás si no hubiesen sido tan cerrados en el*

---

<sup>522</sup> Vid, ORTEGA & GASSET, J. (2004). La vida infantil. En J. Ortega & Gasset, Obras Completas Tomo II (págs. 421-430). Madrid: Taurus , p. 423

<sup>523</sup>SANTOS, H. (2007). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual. En Ministerio de Educación (Ed.), *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (págs. 5-22). Buenos Aires: Ministerio de Educación, p. 17

*cole y en el instituto, si no hubiesen tratado con desprecio y rechazo a los gays, yo me hubiera sentido apoyada y hubiera encontrado la fuerza para asumir mi orientación sexual sin esta mochila que he cargado por tanto tiempo, no sé si esto hubiese sido realmente así, estoy especulando” (Mary).*

Desde la experiencia de Mary, la respuesta de los adultos fue el silencio, a pesar de saber estos que todas las construcciones sociales educan sexualmente, que inculcan formas básicas de comportamiento y valoración de la sexualidad, es decir, que proporcionan una educación sexual sin que se admita una intención explícita. Doble arbitrariedad que otorga mayor presencia al discurso pedagógico como una naturalización de las nociones arbitrariamente inculcadas en torno a la sexualidad.

Puesto que, la escuela

*“... tal como está organizada, luego también es muy patriarcal y muy machista, entonces todo objeto de burla tiene que ver con lo femenino: gallina, mariquita, no sé qué, está referido allí y muchos... la mayoría del profesorado, mira para otro lado, en ese sentido, no se trata...” (Francisco).*

Este silencio de la escuela se constata desde los discursos de varios de nuestros entrevistados, los cuales señalan que su orientación afectivo-sexual no sufrió ninguna influencia de las prácticas o discursos que se constituyeron desde ella.. Representaciones que se anuncian al preguntarle en que aspectos creen que influyó la escuela en su orientación afectivo-sexual,

*“Yo creo que en nada, en nada. No creo que la escuela me orientara en lo más mínimo en eso” (Dunia).*

Un silencio que no era neutro, puesto que no hablaba explícitamente de sexualidad, no obstante, ella se colaba en los discursos y prácticas que se daban cita en la escuela, nutriéndose muchas veces de la circulación de una serie de apelativos en los espacios menos controlados.

*“¿En qué me pudo afectar? Pues la verdad es que sólo negativamente, porque en mi colegio nunca me hablaron de la homosexualidad, nunca, pero vamos... eso ni se tocaba, ¿sabes? Lo típico, en los recreos escuchas: maricón, pero no te explican lo que es,*

*¿sabes? Sabes que es un insulto... o machona, siempre, más de una persona me llamó machona y yo digo, no lo veo ya ni como un insulto, ni como un halago, sino... será, o sea negativamente, si” (Sofí).*

Comprendiendo, que explícitamente no se construía un discurso en torno a la homosexualidad por parte de los adultos, quienes se limitaban a permitir que esa realidad se colara en la escuela por medio de los significantes que traían y llevaban los niños y adolescentes, dejando sin soportes al que se exponía a una precaria e insultante significación de identificaciones no ajustadas a lo socialmente legitimado. Desde aquí, podemos entender las palabras de Eribon: “lo que la injuria me dice es que soy alguien anormal o inferior, alguien sobre el que el otro tiene el poder, y, en principio, el poder de injuriarme”<sup>524</sup>.

En otros términos, Sofí aludiría a que la falta de diálogo posibilitó que ella se apropiara de los significados negativos asociados a la no heterosexualidad y a la transgresión de los estereotipos de género, lo que facilitó que los aplicara a su propia experiencia del yo.

Es en este no compromiso de los adultos que Sofí valora el papel de la escuela como negativo. En el no acompañamiento y en la falta de una conversación afectuosa se valora lo negativo, es decir, una educación por omisión.

Desde otra perspectiva, el silencio en la escuela remitiría a pensar la orientación afectivo-sexual como un asunto concerniente al mundo privado del ser humano, de competencia individual, situación que es refrendada por las palabras de uno de nuestros entrevistados:

*“Eso era algo que iba muy conmigo mismo, y era esa vorágine que yo tenía en mi cabeza y que podía ser negada y lo demás y tal, pero no era una cosa que iba a compartirla, ni nada” (Pablo).*

Por otra parte, la omisión en los discursos de la escuela ayudo a alimentar un rechazo por arengas totalizantes y moralizantes. Quedando la duda si la discreción a la que hace mención Pablo, no sería solo el resultado de un

---

<sup>524</sup> ERIBON, D. (2000). *Identidades. Reflexiones sobre la cuestión gay*, op.cit., p. 55

discurso en que la homofobia se ha interiorizado y tiene como única alternativa el ostracismo<sup>525</sup>. Nos preguntamos, ¿Cuánto hay de sentirse desaprobado en los bríos de defender lo privado?

Asimismo, apreciamos en las palabras de una de nuestras entrevistadas cómo el hecho de haber vivenciado una rígida educación religiosa le abre las puertas a la resistencia y el sabotaje.

*“A mí la educación en un colegio religioso me influyó para revelarme y entender que no podía participar de la religión cristiana y su mente estrecha, que yo no quería ser así” (Liliana).*

Finalmente, frente a la omisión en la escuela se observa una búsqueda personal de nuevos referentes, al constatar que ella no tratará los tópicos de la orientación afectivo-sexual, pues solo busca preparar el éxito académico, como una obligación frente a la promesa que se insinúa en el esfuerzo y aplicación que les es demandada a los estudiantes.

*“La verdad es que siempre he sido como muy autodidacta y muy curiosa, entonces me gusta buscar información y no sé qué, entonces la información que no me daba el colegio, porque el colegio normalmente no prepara este tema, la buscaba yo por mi cuenta. Que me haya afectado o me haya influido, creo que no, porque la sexualidad no era un tema ni que se tratara, ¿sabes?, entonces no creo que pudiera afectarme, ni influirme, ni nada” (Jennifer).*

A lo que se suma, que el discurso pedagógico en sus diversas modalidades ha buscado la heterogeneidad en el marco de la actividad intelectual esperada, olvidando que el ser humano es un sujeto sexuado e impredecible, que trae con su llegada problemáticas no pensadas, ni deseadas, en un espacio donde la actividad que por excelencia se privilegia es la cognitiva, lejos de incluir el deseo, la sensualidad y el erotismo.

De ahí, proponemos la tesis que la identificación del empollón como principio regulador sigue siendo una vieja y gastada categoría, con la cual se intenta significar a seres polifónicos, móviles y sobre todo, complejos.

---

<sup>525</sup> IBÍDEM, p. 68

Atisbándose entre sus posibles consecuencias, la fragmentación del ser humano, que puede llevar a posicionar en el espacio escolar una infancia y adolescencia monolítica. Anunciando que la escuela constituye un mundo simbólico pobre, unidimensional y en especial, que se niega a las experiencias culturales más globales.

### **6.1.7 A modo de síntesis**

Desde las cinco posiciones propuestas, podemos apreciar que hemos identificado en los relatos contruidos por los participantes de la investigación, una porosidad que obligó a cada uno de ellos a gestionar y negociar un principio regulador, con la serie de implicancias que esta identificación conllevaba.

De esta manera, como lo indicamos en el primer capítulo, la narración anuncia un presente como una realización de proyectos realizados por seres humanos del pasado y la determinación de un campo de posibles proyectos a realizar por los seres que vivan en su futuro.

Implicando que el tropo empollón es una figura genealógica con la posibilidad de cambiar el pasado del que ha descendido realmente, por un pasado del que hubiese deseado descender. En consecuencia, este tropo y sus diversas combinaciones, que explodian por el deseo y la necesidad, materializan fragmentos culturales que discurren a través de sus narraciones.

Desde aquí, podríamos comprender que la narración en general y la tropología en particular, pongan especial énfasis en la acción de los seres humanos en la elección de un pasado, como una proyección particular de posibilidades que se esforzarían por realizar o cumplir en su propio presente-futuro. Esta premisa es visualizada gráficamente en palabras de uno de nuestros entrevistados:

*“...es más como ver una gama de grises que antes no veía, entonces yo quería continuamente reafirmarme en mi rol de... soy el macho de las peñas y me gustan mucho las mujeres super femeninas,*

*porque tenía que demostrárselo a la sociedad, más que a mí y ahora ya estoy mucho más relajado y eso me da igual, no sé... ahora viendo todo lo que he pasado me siento súper feliz... esto es una terapia, vamos...” (Víctor).*

Constatándose, que su identificación como empollón le permite hacer el seguimiento de las huellas de una historia ininterrumpida, que implicaría “la restauración en la superficie del relato, de la realidad reprimida y enterrada de esa historia”, que es donde “la doctrina de un inconsciente político encuentra su función y su necesidad”. Llevándonos a pensar, en el caso particular del empollón, que sus diversas experiencias subjetivas representarían “un saludable recordatorio de la base en último término material de la producción cultural, y de la determinación de la conciencia por el ser social”<sup>526</sup>.

Obligándonos a pensar este tropo en relación con algún contexto dado, por lo menos inicialmente, como algo que se extiende más allá, debiendo ser interrogado en términos de sus posibilidades formales y lógicas, y más particularmente, pragmáticas, como hemos ido bosquejando en el trascurso de este discurso.

Tal análisis implica la reconstrucción hipotética de los contenidos, paradigmas narrativos, prácticas estilísticas y lingüísticas, que tuvieron que estar dados de antemano para que se produjera ese tropo particular, en su especificidad histórica y material única.

A fin de cuentas, la presencia de este tropo en cada relato nos empuja a pensar en cómo contribuye la escuela a ciertas subjetividades y relaciones sociales, llevándonos a presumir, que a pesar que los relatos se hallan en un continuum que abarca más de una generación, igualmente se observa la reproducción de privilegiar la posición del sujeto por sobre el sujeto en sí mismo.

---

<sup>526</sup> JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, op.cit., p. 22

Dejando claro que la preferencia no es neutra, ni inocente, implicando complejas consecuencias en el devenir humano y sobre los discursos en torno a la escuela, que queda así sujeta a una localización de inversión, en la que el ser confía todo lo que posee a profesionales que especulan en un mercado imaginario.

Finalmente, hemos de consignar que no todos nuestros entrevistados eran empollones o empollonas, pues como ya hemos mencionado, inicialmente 18 de los 26 sujetos manifestaron ser buenos estudiantes en primaria, posteriormente solo 7 de ellos considera que lo seguiría siendo en secundaria.

## **6.2 EDUCACIÓN SECUNDARIA: PLURALIDAD Y CUIDADO DE SÍ**

Este apartado ha sido conformado principalmente por las siguientes categorías: Diferencia entre primaria/instituto (42 citas, 19 personas: 8 mujeres y 11 hombres), Aceptación (45 citas, 18 personas: 11 mujeres y 7 hombres), Adolescencia (17 citas, 10 personas: 5 mujeres y 5 hombres), Darse cuenta (54 citas, 22 personas: 11 mujeres y 11 hombres), Diferencia (101 citas, 26 personas: 13 mujeres y 13 hombres), Normalidad (42 citas, 19 personas: 9 mujeres y 10 hombres), Sexualidad (66 citas, 19 personas: 9 mujeres y 10 hombres).

Como ha quedado al descubierto en el acápite anterior, la educación primaria constituye un entorno por excelencia bastante restringido, en que el rol y la experiencia del yo parecen uno solo, subordinando otros planos, ya sea porque no se tiene conciencia de otras condiciones de la existencia como ser o por implicar el ostracismo una medida eficaz aunque transitoria para enfrentar un ambiente adverso.

No obstante, el devenir humano como acontecimiento no puede circunscribirse por siempre a concepciones fabricadas que intentan cercarlo para su manipulación y control. Desde aquí, el acontecer es interpelado por

mecanismos que se desatan de los discursos pedagógicos y cuyo objetivo es constreñir la experiencia, muchas veces ahogándola.

*“Estuve desde pequeña, desde los cuatro años hasta los 16, te estoy hablando de ese mismo colegio y estaba deseando que se acabara ya, ¿sabes? los últimos años, porque ya como que esa gente no me gustaba nada” (Sofi).*

Después de todo, la irrupción de lo improbable e imposible es inmanente al devenir humano, con una inquietante extrañeza y fluidez, rompiendo con la continuidad e introduciéndose allí con una prodigiosa facilidad. Por ello, la experiencia en los escenarios escolares, frente a la irrupción del deseo, la necesidad, el dolor, el erotismo, no puede ya ser contenido por sus diques y por tanto, no aparece “como piedra de toque incuestionable de una multiplicidad de interpretaciones”<sup>527</sup>.

Esto llega en un momento en que la escuela no puede sostener una estructura terminal e intencionalmente dada, porque ya no logra mantener bajo su control el devenir humano, ni la vulnerabilidad de un ser finito y contingente.

Desprendiéndose, que el sujeto en su devenir y acorde a los mecanismos de los escenarios en que transita, se ve sometido a códigos y formas abrumadoras, entre ellas, el empollón en sus distintos significados. Un código que inicialmente se presenta como irresistible, aunque al cotejarlo con la estructura ser-mundo, se hace evidente su incoherencia debido al alto grado de autoritarismo que lo compone.

Como lo vislumbramos en el acápite anterior, la homogenización en torno a la aplicación en el estudio enuncia la valoración del recién llegado en su rol como estudiante, el cual es visto como asexuado, unidimensional y fracturado, remitiéndonos inevitablemente a pensar que esta estructura educativa ha secuestrado al sujeto, ya que lo distingue desde un solo lado.

En palabras de nuestro entrevistados:

---

<sup>527</sup>BUTLER, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, op.cit., p. 252



*“Me siento distinta a los demás, creo que en parte porque vivo entre dos mundos, no sé muy bien cómo explicarlo” (Mary).*

*“Con mis amigos yo demostraba bastantes capacidades... mientras que en el colegio era de los más pequeños y tenían una disciplina mucho mayor, era como ser bipolar, en un sitio de una manera y en otro, de otra” (Pedro).*

Aparentando que ese aspecto del ser era el ser, por lo que los otros aspectos no se nombraban ni actualizan, procediéndose así al secuestro del ser como sujeto multidimensional y relacional<sup>528</sup>.

Desde este horizonte, la educación secundaria aparece para nuestros narradores como un espacio menos restringido que la primaria (19 de nuestros entrevistados: 8 mujeres y 11 varones consideran que el paso de primaria al instituto significó un cambio favorable). Entre las razones se ubican aquellas desarrolladas en el capítulo de contextualización, que a grandes rasgos se refieren al hecho que el sistema secundario de enseñanza no se configuró de manera similar a la educación primaria, puesto que en él se dieron cita algunos efectos de la educación secundaria de élite que la precedía, a lo que se sumaron ciertos matices de los modelos de las organizaciones académicas “superiores”, además de la incorporación al plantel de docentes que provenían de disciplinas ajenas al ámbito educativo.

*“Luego a lo mejor en el Instituto, si salíamos más y como que hacían fiestas y excursiones, de eso me acuerdo...” (Dunia).*

Todo ello se conjugó con la necesidad de implementar modelos comprensivos, que rompieran “con las concepciones disciplinarias de viejo cuño”, ampliando los márgenes de opcionalidad y los itinerarios de formación<sup>529</sup>. Añadiendo a todo esto, el hecho que la educación secundaria

---

<sup>528</sup> LACLAU, E. (2001). Prefacio. En *El sublime objeto de la ideología* (págs. 11-21). Buenos Aires: Siglo XXI, p. 18

<sup>529</sup> ESCOLANO, A. (2011). Modelos y cultura de educación secundaria en la España contemporánea. En V. Vicente y Guerrero (Ed.), *Historia de la enseñanza Media en Aragón* (págs. 11-26). Zaragoza: Instituto Fernando El Católico, pp. 17-21

coincide con el inicio del periodo de la pubertad o adolescencia y con todo lo que este constructo conlleva.

Haciendo una analogía con el fenómeno de la ciudad que Eribon emplaza en sus reflexiones en torno a la cuestión gay, podemos reconocer que el espacio educativo de la educación secundaria, al igual que la gran ciudad, entrega la posibilidad de un mayor desarrollo por ser una localización polifónica, “un universo de extranjeros”, lo que permitiría “preservar el anonimato y por tanto, la libertad”, frente a las “trabas sofocantes de las redes de interconocimiento” que se desarrollarían en la escuela primaria, símil a “la vida en las pequeñas ciudades o en los pueblos, donde todo el mundo se conoce y reconoce, y debe ocultar lo que es cuando se aparta de la norma”<sup>530</sup>.

*“En primaria no lo pasé mal, pero fue después en el instituto que me sentí mucho más a gusto, los profesores ya no estaban encima tuyo y había chicos y chicas muy diferentes, eso era una selva, pero en el buen sentido de la palabra, por la variedad, allí era mucho más entretenido, no juntábamos en un grupito y hacíamos travesuras” (Mauricio).*

Lo expuesto, responde a que se ha constatado en los relatos y en sus biografías, elementos que nos obliga a anunciar un ser que habita en la diferencia. El cual recombina lazos previos e identificaciones sucesivas, que en el paso por la educación secundaria parecen marcar un hito que todos nuestros entrevistados, de alguna manera, retoman en sus relatos, aportando cada cual sus propias significaciones.

Desde aquí, proponemos la reconstrucción de los relatos en una trama que intenta desvelar los diversos sentidos que ellos han construido en torno a lo que les ofrecía la educación secundaria. No obstante, el enunciar estas tramas no significa que postulemos que ellas son habitadas de forma exclusiva y permanente, solo pretendemos, didácticamente, dar cuenta de las significaciones que se recrean desde un espacio de habitación obligada para los

---

<sup>530</sup> ERIBON, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama, pp. 39-40

sujetos LGTB.

Esto buscaría aportar nuevos elementos a la trama argumental que venimos desarrollando en este acápite, que según recordarán, se refiere a asentar la premisa que las identificaciones que se configuran en los escenarios escolares, son inestables, con altos grados de dispersión o de restricción, que ofrecen o niegan identificaciones que articulan diversas experiencias del sí mismo, de tal modo de encumbrar y profundizar posibilidades de dislocación, sabotaje o resistencia.

Desde nuestro punto de vista, esto es posible si nos afanamos en deconstruir dichas identificaciones a través de restablecer la contingencia y vulnerabilidad del ser en su siendo, por tanto, es éticamente insostenible disociar los escenarios escolares del acontecer de su existencia y en particular, de la construcción de identidades y subjetividades.

### **6.2.1 Pluralidad y dispersión**

Esta condición viene a decir que el mundo de la vida es habitado por seres y no por un ser. Dicha pluralidad, que sería condición sine qua non de la existencia humana, se sustenta al ser todos lo mismo, es decir, seres humanos. No obstante, ninguno es igual a otro, lo que impide el fin del mundo común, es decir, impide que el sujeto se vea solo bajo un cariz o se presente “únicamente bajo una perspectiva”<sup>531</sup>.

*“En el colegio no lo sé... ahora viéndolo desde el punto de vista actual, puedo pensar que había un chico y tal, que se reían de él, pero el resto no, todas eran súper femeninas y todos eran súper masculinos, había como una diferencia muy marcada, ¿no? Nadie se salía de la norma, luego en el Instituto sí, conocí chicos gays, chicas lesbianas, gente diferente, ambiguos y tal...me junte con gente distinta, conocí gente que.... conocí a un chico que era gay, una niña que era bisexual, me dispersé un poquillo, vamos que encontré ciertos círculos en los*

---

<sup>531</sup> ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit., p. 66

*que me sentía más cómodo, pero sí es verdad que seguía también siendo objeto de...” (Manuel).*

Desde el relato de Manuel se puede apreciar que su asistencia a la educación secundaria le habría implicado exponerse a una pluralidad que se mantuvo invisible durante la primaria. Invisible porque no tenía nombre, invisible porque el discurso pedagógico en su neutralidad y silencio no posibilitó que apareciera ante los otros.

Neutralidad que solo demuestra la homofobia de aquellos que respetaban la norma, “...puedo pensar que había un chico y tal, que se reían de él”, así, el otro en su radical alteridad solo aparece en su condición de rechazado, por no ajustarse a lo convenido socialmente, en directa oposición a las predisposiciones que aluden al disciplinamiento del cuerpo, a la construcción de hábitos, movimientos, gestos, que la escuela busca que los recién llegados interioricen.

Por lo que la existencia de ese otro se reduce a la existencia de un ser que no logró o no desea interiorizar esas predisposiciones social e históricamente producidas, las que generalmente se hayan corporizadas: “*todas eran súper femeninas y todos eran súper masculinos, había como una diferencia muy marcada, ¿no? Nadie se salía de la norma*”; dejando al descubierto que no existía solo un modelo dual de convenciones tradicionales y que, por lo tanto, ese “otro” representaba un peligro para la inculcación de dichas convenciones.

Al final, esos otros invisibilizados, agredidos, serían quienes nos anuncian el abrumador peso de la existencia, mismo que no está absuelto de formarse en un ser de un hacer humano responsable, cuya materialización se configura en el obrar mismo, al hacer frente a las significaciones que se imponen y generan. Un obrar ético que se enreda en lo simbolizado, en la realización fáctica contingente-finita y en la individualidad concreta de ese ser.

De este modo, el relato de Manuel expresa que la secundaria fue un espacio que le permitió interactuar con una pluralidad, aunque esa pluralidad seguía estigmatizada y siendo centro de agresiones. Al respecto, podríamos presumir

que cuando él dice “*pero sí es verdad que seguía también siendo objeto de...*”, el concepto de “objeto” nos remite a una codificación o un distanciamiento de las significaciones constituidas en el hecho de no ajustarse a lo convenido, de ahí que la experiencia de homofobia pase a ser parte del mundo de los objetos.

Frente a lo cual surgen dos opciones, la primera, que la codificación ayudó a ganar distancia al apreciar esa experiencia para de esta forma transformarse en crítica, resistencia o sabotaje, y la segunda, que sea un extrañamiento que fragmente al ser.

La pluralidad que Manuel pudo apreciar trajo como efecto un estar disperso, “*me dispersé un poquillo*”, ¿qué entendemos por dispersarse? Este término, comúnmente hace referencia al distanciamiento de un valor central, además de un movimiento en diversas direcciones en que al final se pierde la dirección que se había privilegiado al comienzo, y finalmente, alude al desplazamiento para instalarse en una localización un poco alejada del lugar en que inicialmente fue engendrada.

Desde aquí surgen una serie de interpretaciones, abrumándonos el peso de la polifonía de sentidos y significaciones que se anuncian en un relato. No obstante, podemos acotar esta multivocalidad de la siguiente manera: en primer término, la diversidad existente en secundaria aleja a Manuel de su principio regulador, ser un empollón, con sus respectivos comportamientos y significaciones, no obstante, sigue siendo este código el eje en el que se configura la diversidad valorada en este escenario educativo.

En la segunda acepción, la dispersión viene a recrear una trama en que la heterogeneidad empuja a que el código de la educación formal: ser buen estudiante, se pierda. Por último, la diversidad posibilitó una afiliación en torno a identificaciones cercanas, aunque compatibles con el código regulador de la escuela, ser buen estudiante, es decir, ser buen estudiante, pero desde otra localización.

En suma, la pluralidad le permitió a Manuel habitar en espacios con la mayor circulación de identificaciones que pudo negociar, enredándolas con la unidimensionalidad que se le presentaba en primaria, lo que hace con la colaboración de sus pares, por lo que desde esa pluralidad puede vislumbrar modelos que antes no se hallaban a su mano. De ahí que la pluralidad, en este relato, materialice la posibilidad de trayectorias de identificación.

### **6.2.2 Respeto a la diferencia**

*“Aparte que del sistema inglés al español hay un salto también, desde todo en inglés a todo en español, era otra forma de dar clases también, ¿sabes? me tuve que adaptar al método español, a la libertad, a muchos gays y lesbianas, encontré todo lo que no... Encontré respeto a la diferencia y por esto... no, en el colegio no... Los problemas llegaron después, en el bachillerato, cuando pasé del colegio al Instituto, ya llegaron algunos suspensos, faltaba a clases... ya fui más...tenía más libertad” (Carmen).*

Otro fenómeno que nos desvelan estos narradores, viene de la mano de Carmen, desde este relato podemos interpretar que la asistencia a la educación secundaria se valora, al igual que en el relato anterior, en relación al principio regulador del empollón, marcando la diferencia en las causas del desajuste, así la libertad y el encontrar “*respeto a la diferencia*”, serían las condiciones que provocarían que ella no cumpliera a cabalidad su rol de buena estudiante.

Con la intención que prevalezca en nuestro análisis la polifonía e incluso las aseveraciones, nos detendremos en la relación de las dos premisas mencionadas, no sin antes admitir que el relato se enreda también en el hecho que la educación secundaria le presenta al recién llegado una pluralidad. Pluralidad que en este discurso se ve más cercana a la concepción arendtiana de la presencia de otros que ven y que atestiguan la existencia.

Apreciamos que el “*respeto a la diferencia*”, le ofreció a Carmen la posibilidad de escapar de una identidad prefabricada en torno al empollón, que representaría lo que previsiblemente triunfa en las sociedades actuales y cuya posición es posible mantener secuestrando al ser. Entonces, la presencia y la

diferencia del otro se presenta como una liberación. De ahí que la diferencia y su respeto se aprecien al servicio de la apertura a todo un nuevo abanico de prácticas de libertad.

Sin embargo, Carmen consigna en su relato la existencia de un problema, *“los problemas llegaron después, en el bachillerato, cuando pasé del colegio al Instituto, ya llegaron algunos suspensos, faltaba a clases...”*, observamos que tal libertad no se representa en toda su magnitud, pues nuestra entrevistada no sería capaz de escapar totalmente del influjo que el código del empollón ha tenido sobre ella en los escenarios escolares.

Desprendiéndose, desde nuestro punto de vista, que la identificación del buen estudiante sería una regulación sistemática “de las conductas de vida en la renuncia, la obediencia, el acatamiento, la sumisión y la esperanza”<sup>532</sup>, por lo que transitar por recorridos no definidos de antemano en la escuela, significa un problema para quién se ha formado en este discurso.

De ahí que la libertad y sobre todo, el respeto de la diferencia reproblematican el código del buen estudiante, desvelando su fragmentación y radical artificialidad.

*“...el Instituto para mí fue una época mucho más bonita que el colegio, sin duda, en muchos aspectos y éste es uno de ellos, de no sentir miedo, de no sentir esa disciplina tan dura y tan limitante, ese control tan estricto, y pasamos de tener 13 a 14 años tampoco había tanta diferencia, pero si la diferencia era esa” (Oscar).*

### **6.2.3 Responsabilidad y libertad**

*“Si tú te imaginas y tal, en el Instituto tienes que ser responsable, yo creo que son pruebas que ha puesto la sociedad y la cultura de esta sociedad para qué la gente vaya y fracase estrepitosamente, porque responsabilidad y libertad, siendo un adolescente, pues es complicado, entonces, vamos... a lo mejor si fueras un niño espartano y de golpe te metieran en la guerra... yo creo que se estudia más muchas veces en la*

---

<sup>532</sup> FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*, op.cit., p. 23

*Universidad, que en la época del Instituto, porque estás en la pubertad y tienes otra historia...” (Borja).*

Este relato se distancia de los anteriores pues en él se observa la fuerza del tópico de la pubertad. Este constructo es asociado, en el relato de Borja, a la imagen del salvaje, del ser que no domina sus instintos, es decir, el discurso de un adolescente Dionisiaco, que refiere a un ser individualista, egoísta e impulsivo y que por lo tanto, debe ser regulado y sometido a una estricta disciplina por parte de los adultos.

Esta pubertad a la que se refiere nuestro entrevistado, moviliza y evoca una serie de discursos y recursos materiales que buscan intervenir y regular un estado apolíneo, para que el niño no se convierta en un sujeto dionisiaco, aunque para ello deba poner desafíos inalcanzables, como lo significa Borja, *“yo creo que son pruebas que ha puesto la sociedad y la cultura de esta sociedad para qué la gente vaya y fracase estrepitosamente”*, los que nos remite a inferir que este fallo sería intencionalmente ideado, y que respondería a ciertos intereses, entre los cuales figura que el fracaso en conjugar responsabilidad y libertad, empujaría a los sujetos a encarrilarse en los trayecto predefinidos por los adultos, de manera de alcanzar el éxito en los ámbitos valorados.

Esto respondería también a la premisa que libertad y responsabilidad son dos constructos que no pueden reconciliarse a ciertas edades, llevando a los mismos resultados, es decir, la incapacidad de la infancia para ser protagonistas de su propio desarrollo, obligándolos a adecuarse a lo definido por los adultos, desde una perspectiva adultocéntrica.

Consideramos, asimismo, que la educación escolarizada limita la experiencia de una participación activa en la generación de identificaciones, modelos y trayectorias, ya que esta educación está pensada para un estudiante con rol pasivo, que se conforma con aprehender un cúmulo de conocimientos muertos, descontextualizados, basados en la idea que la infancia y la adolescencia son periodos de preparación para el mundo adulto, concepción totalmente opuesta a



aquella que los visualiza como sujetos de derecho, activos y con responsabilidades sociales.

En este relato, la experiencia de la educación secundaria es significada como un espacio de tensión y conflicto, por intentar tejer los hilos supuestamente destinados a fracasar en una red llamada pubertad.

Así, la pubertad es representada por Borja como una narrativa que inunda el escenario escolar secundario, lo que no sabemos bien, es si esa presencia es significada como un acontecer que implica lo imprevisto, lo fluido, lo improbable o más bien fue elaborada desde las representaciones que se han fabricado en torno a ella y que responden a intereses y relaciones de poder, que desde el discurso de Borja se orientan a optar entre participar en el espacio público o recluirse bajo el código de la responsabilidad en la identificación del empollón.

Desvelando, además, desde lo enunciado por Borja, que la responsabilidad en el contexto escolar se ajustaría a los requerimientos de “*estudiar*”.

#### **6.2.4 Ser uno más**

*“En primaria, yo creo que me sentí bastante rechazado, sobre todo en la época en que ya era más grande, como en quinto o sexto y eso sí que creo que fue bastante complicado, en el Instituto no, en el Instituto era uno más, algún comentario como en primaria, pero ya había crecido, estaba más espabilado, era una cosa muy distinta” (Aday).*

En este fragmento apreciamos la experiencia de un sujeto que admite la homofobia a la que estuvo expuesto, siendo clave desde nuestro punto de vista el enunciado: “uno más”. Desde aquí, podemos presumir que el sujeto que era el centro del rechazo en un espacio mucho más restringido y homogeneizador, como era la primaria, se definiera en secundaria como “*uno más*”, al tener mayor disponibilidad de espejos. La visión del instituto como un espacio más amigable para las personas LGTB es compartida también por otro de nuestros entrevistados:

*“...yo era un niño con mucha pluma, se metían conmigo, aunque yo siempre estaba con un grupito de amigas del barrio, entonces se*

*metían conmigo y esas cosas, pero en el Instituto ya fue un cambio, para mejor, porque habían niños más grandes, no era tan... no era tan centrado como en el colegio, en que había la misma gente, en el Instituto no” (Jesús).*

Lo que nos lleva otra vez a la analogía de la ciudad y la escuela secundaria, puesto que en la diversidad que ella envuelve el ser pasa inadvertido, no está frente a los ojos del otro, aludiendo a una presencia impersonal.

Desde aquí podemos inferir que la pluralidad otorga la posibilidad de presencia de cada uno desde sus localizaciones, situación que no es privilegio de algunos, sino de todos. De este modo, el sujeto puede valorar que es uno más en la vida común, y al ser uno más, puede participar en ella, puede accionar en la escena de sus interpretaciones y significaciones. Así, el mundo de la vida cotidiana no es un “mundo privado”, por el contrario, es un “mundo público” que se comparte esencialmente con otros. “Un mundo intersubjetivo que de manera fundamental sostiene una realidad intuitivamente compartida y entendida como válida por todos, como marco común de interpretación”<sup>533</sup>.

De ahí que “ser uno más” representa desde las proyecciones recreadas el signifiante de vida común y participación.

*“...en el Instituto todo es más impersonal, ya vas más a tu bola, ya hay gente más diversa” (Alba).*

Probablemente esta diversidad a la que hacen referencia la mayoría de nuestros entrevistados, les otorgaría a los sujetos la posibilidad de ir a su “bola”, entendiendo el tropo bola como un objeto esférico, de superficie curva que le permite rodar, es decir, traducido al lenguaje de nuestros sujetos, que su vida rueda libremente. Sin embargo, este rodar remite además a un movimiento de retorno al sí mismo, que implica un desplazamiento del sí mismo hacía su centro, de ahí que ir “a tu bola” podría aludir también a un retorno.

---

<sup>533</sup> ESTRADA, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica*, 15(43), p. 130

### 6.2.5 Multi-afiliación

*“En el Instituto yo necesitaba sentirme integrado en los grupos, entonces fue cuando hice un esfuerzo e iba cambiando, me juntaba con muchos grupos, quería identificarme, me vestía un año de negro, al año siguiente de... lo que sea... me metí en todas las tribus urbanas buscando mi sitio, ¿no? Pero eso fue, ya te digo, en la etapa ya de mayorcito, en el colegio tuvo importancia la ausencia de amigos, sí, sí la tuvo también supongo. Tenía alguna amiguilla, algún amigo del barrio y tal, pero en el colegio no” (Israel).*

El escenario de secundaria sería una oportunidad de poner en juego la flexibilidad, la cual se materializa en múltiples participaciones, que se configuran desde la pluralidad que se aprecia en estos espacios. Dichas participaciones prometen al recién llegado configurar identificaciones diferenciales que adoptan significados circunstanciales.

*“... me metí en todas las tribus urbanas buscando mi sitio, ¿no?”*, en términos de Bruner, la experiencia de sí o el yo, se constituye en las participaciones, mismas que posibilitan “localizar el Yo, no en la rapidez de la conciencia privada inmediata, sino también en una situación histórico-cultural”<sup>534</sup>.

Así, el relato de Israel interpela sobre la importancia de afiliarse, especialmente en la pluralidad de la educación secundaria, que es donde está opción se materializa, aunque él admite que ella por sí sola no basta, requiere además que el ser se exponga, salga al encuentro del otro y lo otro, *“hice un esfuerzo e iba cambiando”*. De esta manera, desde una ética del cuidado y del obrar responsable, podríamos inferir que Israel se valora como héroe, tal como Arendt lo define, “en la voluntad de actuar y hablar, de insertar el propio yo en el mundo y comenzar una historia personal”<sup>535</sup>, revelando a un agente.

Esta multi-afiliación permite una trayectoria de identificaciones, ofrece modelos y códigos de los que el sujeto se apropia activamente, remitiendo a un

---

<sup>534</sup> BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p. 109

<sup>535</sup> ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit., p. 210

constante devenir y renegociación. Sin embargo, cuando Israel anuncia, andaba “*buscando mi sitio, ¿no?*” pareciera que para él, la identidad no fuera transitoria, ni producto de un continuo trabajo, sino más bien, un posición definitiva, en la lógica de lograr una meta o alcanzar una certeza. Esto ocurriría solo en el caso que definamos sitio como identidad.

En caso contrario, desde sus diversos significados, sitio se podría asociar más bien a perspectiva u horizonte. Así, un sitio sería una localización, en términos de Braidotti, “un territorio espacio-temporal compartido y construido colectivamente, conjuntamente ocupado”<sup>536</sup>, lo que implica que desde un sitio se pueden planear trayectorias.

### 6.2.6 Violar la ley del silencio

*“Yo venía como con mucha rabia acumulada del colegio... entonces me mostraba tal cual era, me daba igual lo que la gente dijera y me señalaban igual, pero yo dije, estoy harto ya de tanta cosa, estaba muy reprimido, me daban miedo los profesores, no era capaz de contarle a nadie que tenían un problema, ni siquiera hablaba con mis padres y ya en el Instituto si, o sea era voz populi que yo era el bicho raro del centro” (Aythami)*

La secundaria se constituye en una trama en la que se anuncia la pluralidad, demarcando para algunos sujetos un espacio en que la necesidad, el deseo, el dolor, ya no se puede ni se desea ocultar. De ahí que la educación secundaria no se presente como dique, ni como un espacio en que solo circula una incuestionable interpretación que se negocia en el mundo de la vida. Ya no es una guarida, ni una cárcel de alta seguridad, y por tanto, no ahoga el acontecer educativo.

Por lo que, como Aythami expresa, en ella se puede aparecer, se puede tomar la palabra, se puede dejar de disimular, en ella ya no se le pedirá callarse y ser discreto, puesto que el orden homofóbico se presenta como una más de las

---

<sup>536</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*, op.cit., p. 26

relaciones de poder, mientras que en primaria este se aprecia como dominación, entendido como una relación cuyo “margen de libertad es extremadamente limitado”, fijo y perdurablemente disimétrico<sup>537</sup>.

Lo que no impide que igualmente se desencadene la homofobia. No obstante, nuestro entrevistado en la lógica del cuidado de sí, en un retorno a sí mismo, decide, “*estoy harto ya de tanta cosa, estaba muy reprimido, me daban miedo los profesores, no era capaz de contarle a nadie que tenían un problema, ni siquiera hablaba con mis padres*”. Aythami anuncia una práctica de libertad que lo libera parcial y momentáneamente de la coacción que lo amenazaba y le posibilita desde el mostrarse, reiniciar y reencontrar la propia libertad, que es “indisociable del tiempo y de la vida de trabajo que uno realiza sobre sí mismo”<sup>538</sup>.

En este relato, el narrador nos anuncia a un “homosexual que habla de su vida “privada” y rompe la situación “normal”, ya que se resiste a la premisa que la “homosexualidad no es *decible*”<sup>539</sup>, de esta forma el héroe de esta historia se cuenta como un sujeto que era objeto por la mirada del otro.

Desprendiéndose, que la experiencia en la educación secundaria se ve poblada del acontecer, de lo impredecible, de la renovación, de la radical novedad de un ser que ha sido considerado objeto, pero que, no obstante, ha asumido que su devenir depende de forma crucial de las relaciones dialógicas con los demás. Puesto que, “ser es ser para otro y a través del otro para mí”<sup>540</sup>.

En síntesis, hemos dibujado una cartografía de sujetos que habitan la diferencia, de modo que parecieran ser los únicos diferentes, bombardeados por narrativas de la normalidad, de la homogeneidad, que mal entendida ha derivado en rehusar que el ser es diferencia, es una radical alteridad. “¿Qué es la normalidad?: nada. ¿Quién es normal?: nadie. Aunque la diferencia hiere, y

---

<sup>537</sup> FOUCAULT, M. (1994). *Hermeneutica del sujeto*, op.cit., p. 127

<sup>538</sup> IBÍDEM, pp. 72-73

<sup>539</sup> ERIBON, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*, op.cit., p. 149

<sup>540</sup> BAJTÍN, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*, op.cit., p. 56

por eso nuestra primera reacción es negarla. ¿Cómo combatir la imposición de la distinción normalidad-anormalidad?: habitando en el interior de la diferencia, ser íntimo con ella”<sup>541</sup>.

*“Un cura en el colegio me dijo una vez que uno podía tener deseos homosexuales, pero un buen cristiano, un buen hijo de Dios no sucumbía a esos deseos, él me preguntó: ¿hijo, es que tú no quieres ser normal?” (Israel).*

Frente a esta diversidad de panoramas se abren las tramas de la educación secundaria, que en su configuración menos restringida multiplica las identificaciones, posibilitando la constitución de un mundo común, donde se anuncian las pretensiones de validez que se ponen en escena en el mundo de la vida, validando colectivamente aquello que se ha vuelto cuestionable y permitiendo ser uno más en esa colectividad.

De esta manera, la exposición del sujeto en el escenario escolar secundario abre curso al encuentro de unos y otros, para plantearse hermenéuticamente “la pretensión de que sus emisiones concuerden con el mundo, así como criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez”. De este modo, el exponerse da pie a reconocer “la reciprocidad en las estructuras del mundo de la vida cotidiana que fijan las formas de la inter-subjetividad del entendimiento y por tanto de la acción posible”<sup>542</sup>.

De este modo, participar de forma reciproca significa que se participa en el mismo grado en que se está implicado en ese mundo. Con el mismo grado de exposición, puesto que a todos les acontece algo en la misma medida, experimentándose así contextos singulares de interacción según la propia biografía.

Por lo que la educación secundaria ofrece a estos narradores, tal vez sin pretenderlo, una oportunidad de no desperdiciar el mundo de la vida, la experiencia arrebatada en la educación primaria, misma que arbitrariamente

---

<sup>541</sup> BÁRCENA, F. (2006). Una diferencia inquietante. Diario de un aprendiz. *Teoría de la Educación* (18), p. 144

<sup>542</sup> HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op. cit., p. 179

organizaba la vida de manera que nada pasara, y si pasaba era escondido, por no ajustarse a lo que los discursos pedagógicos que se habían ideado.

En consecuencia, la educación secundaria con el obrar responsable del sujeto, brinda los enraizamientos basales que constituyen el ámbito esencial de la deconstrucción, para de esta forma potenciar lo vulnerable de la existencia, y con ello ser capaz de hallar los desvíos y fracturas por donde adentrarse y perderse, con la complicidad de estar con otros en un mundo que les es propio.

Por lo tanto, este espacio se presenta como una apertura para ser un subversivo e inhibir los efectos de las imposiciones, que a fin de cuenta buscan que en el mundo de la vida cotidiana no pase nada, efecto de la resignación que conllevan los procesos de atomización e individualización del rol de buen estudiante, que debilitan las interacciones e interpretaciones.

### **6.3 A MODO DE CONCLUSIÓN**

El texto al que se ha ido dando forma en este capítulo, contiene una pluralidad de discursos, mismos que se hacen patentes cuando se dan cita los procesos de intersección e incluso de interferencias discursivas, en una artificial descomposición de las narrativas de nuestros entrevistados, en las que, no obstante, hemos intentado incluir todas las voces, admitiendo que “cada nivel genera espacios de traducibilidad entre las partes que comprende”<sup>543</sup>.

Desde aquí, podemos apreciar que la escuela secundaria se representa en los relatos como una organización constituida por espacios que entregan la posibilidad que cada agente posea un margen de libertad, lo que se conjuga también con el poder, pues de acuerdo a la perspectiva de Foucault, el poder solo existe si hay libertad, lo que permite que el sujeto defina estratégicamente como usarla, de acuerdo a los propósitos que para él son prioritarios.

De esta manera, ser buen estudiante o empollón, constituiría una opción que ayuda a la invisibilidad, frente a un ambiente adverso, que le significa, además,

---

<sup>543</sup> IBÁÑEZ, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos, op.cit., p. 149

ser valorado por ajustarse a lo que la institución por medio de sus representantes espera, situación que implica desplazar a un rincón el cuidado de sí mismo, es decir, no reflexionar en torno a sí mismo como sujeto.

Esta sería la razón por la cual los participantes se describen a sí mismos reconociendo el sistema, sus reglas y categorías jerárquicas, es decir, ellos sabían que siendo un empollón lograrían salir adelante, sobre todo, en la totalizante educación primaria, la cual se significa desde los discursos, como una estructuración que niega su contingencia, rehusando las demandas de los sujetos LGTB, presentándose como una estructura de flexibilidad casi nula, en otras palabras, ella no lograría despojarse de antiguas recetas para asumir nuevas problemáticas.

En esta línea, pensamos que no es casualidad que de los 18 entrevistados que inicialmente se consideraban a sí mismos como buenos estudiantes, solo 7 de ellos (3 mujeres y 4 hombres) indican seguir siéndolo después de acabada la primaria.

Por otra parte, los pares representaban un elemento funcional en el escenario escolar, siendo ellos los aliados del silencio y la homofobia, participando activamente y en colaboración con la estructura y el discurso pedagógico, o bien, transformándose en salvavidas en el transcurso de la experiencia escolar.

En suma, desde el pasado-presente que se convoca en los relatos, existiría una correspondencia entre la objetividad de las reglas escolares y la subjetividad de los sujetos, es decir, la socialización primaria por sobre la subjetivación, que no emerge más que de manera puntual, bajo la forma de rechazo, constituyéndose una subjetividad desviada y dolorosa.

Por otra parte, la educación secundaria se representa como una organización no totalitaria, donde sus miembros experimentan la libertad y presencian una pluralidad que ofrece dislocar las categorías jerárquicamente más valoradas, a la vez que no responden con la simple obediencia o el conformismo, como ocurre en la educación primaria. Para algunos de nuestros entrevistados esto se plasma



en su aparecer frente a los otros, en la contingencia de ser descubiertos en su condición de LGTB, con lo cual iniciaron un proceso de negociación en el que manipularon, controlaron o inventaron formas en función de las circunstancias.

Asimismo, se observa que en la educación primaria existiría escasa diferencia entre el rol y la experiencia de sí mismo, a excepción de aquellos en los que se aprecia una visibilidad que no pueden ocultar, nos referimos a la pluma. En cambio, en la educación secundaria, parece existir una mayor agencialidad del sujeto, en distintas formas y graduaciones.

No obstante, tanto en la educación primaria como en la secundaria, se pone en juego la concepción de una identidad fundamental, la de buen estudiante, desde una lógica de promesa, mérito y esfuerzo-superación. Asimismo y según se aprecia en los relatos y en las etiquetas creadas, el ser humano se esforzaría por retornar a un obrar responsable y al cuidado de sí mismo. Ambos procesos involucran prácticas de resistencia y performatividad.

Lo que nos lleva a admitir que los dispositivos y discursos pedagógicos no colaboran en esta tarea, aunque tampoco pueden negar la irreductible apertura de sus tecnologías, sugiriendo que el acontecer educativo de una u otra manera circula en su condición de impredecible.

Desde aquí, podemos señalar que al inicio y al final las identificaciones, modelos, códigos o principios reguladores, solo indicarían que elementos incluye/excluye, y no necesariamente sus relaciones. La decisión en torno a cómo y por qué relacionarlos la ofrece la pluralidad, que posibilita un mundo común en que se expone y anuncia un ser hermenéutico. Entonces, lo que a nuestro juicio se ha mostrado en el análisis precedente, es la dislocación propia de toda estructura de identidades, una oportunidad de replantearse la implicancia de las decisiones sobre cómo interrelacionar las diversas o escasas identificaciones que ofrece la escolarización, lo que no se condice con la pluralidad que existe fuera de sus aulas.

De esta forma, en las narrativas se observó como el poder se ejerce en la vida cotidiana, en particular, los reenvíos simbólicos del poder, entre los intersticios y los rituales minúsculos de las redes institucionales de los escenarios escolares, que a fin de cuentas, son instituciones de secuestro que intentan fijar a los sujetos a la normalización. Fijación que se materializa al proponer un modelo único, unidimensional y fragmentado de una subjetividad: el buen estudiante, en esta ilusa y frágil tarea es posible que se hallen fisuras y desvíos. Siendo un claro ejemplo que la estructura: creación humana, sea igualmente vulnerable y afectable.

No obstante, es en esta vulnerabilidad que las subjetividades particulares se sostienen para su despliegue, impidiendo desde pequeñas resistencias o sabotajes la estandarización de las conductas y por tanto, la fijación de sus posibilidades, permitiendo con ello, que estas queden abiertas, a la intemperie del acontecer.

Si bien tenemos presente que estas resistencias y performatividades son construidas desde un pasado-presente, por un ser que ha incorporado múltiples identificaciones en sus trayectorias, participando en diversos escenarios, no obstante, lo que ofrecen sus relatos, más que estrategias (que indudablemente son una creación personal y de ahí su complejidad) abrirían el pensamiento al optimismo de retornar a lo vulnerable y finito de la existencia humana, así como a sus acciones, productos y discursos.

Desde este optimismo, los sujetos caen en cuenta que todo modelo, sitio, horizonte o morada es transitoria y frágil, pero que es en esa vulnerabilidad donde se hayan las posibilidades de resistir, revertir y renovar, aliviando la pesadez de la existencia, que se hace más pesada cuando carga lo que le falta al ser humano, es decir, cuando ha de soportar sobre sus hombros el peso de la excelencia, la perfección, la trascendencia, que al final solo ahogan al ser que somos.

## CAPITULO VII

### EL CUERPO Y SUS SIGNIFICACIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

*“Necesitamos el poder de las teorías críticas modernas sobre cómo son creados los significados y los cuerpos, no para negar los significados y los cuerpos, sino para vivir en significados y en cuerpos que tengan una oportunidad en el futuro”<sup>544</sup>.*

Este tercer y último grupo de categorías conforman este capítulo, el cual ha quedando finalmente conformado por 29 categorías que en su momento iremos pormenorizando.

La inexorabilidad del cuerpo en la reflexión o experiencia de sí mismo parece ser una premisa que no presenta mayores detractores. Así, el cuerpo en su carácter finito y material permea el miedo a la muerte, amenaza el ideal de autosuficiencia que en sus variadas funciones se convierten en afirmaciones de él y acepta la posibilidad de expropiabilidad, constituyéndose en un lugar de propiedad en disputa. Es así, que al decir de Butler, el cuerpo ya sea en su cuidado, en su control o en su negación se impone como ineludible<sup>545</sup>.

Asimismo, esta inexorable condición del cuerpo, no tiene una significación unívoca, sino que ella ha sido planteada en la tradición epistemológica, filosófica y teórica tradicional, desde una perspectiva dicotómica y jerárquica que tiñe numerosos fenómenos. Desde estos modelos totalizantes y homogenizantes el cuerpo es valorado bajo sospecha.

Así, representaría una “permanente amenaza, un destino de ruina inexorable que debe ser contenido, una inminencia de desmoronamiento del orden

---

<sup>544</sup> HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra, p. 322

<sup>545</sup> BUTLER, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, op.cit., pp. 65-68

unificado”. El cuerpo en sus múltiples metáforas “- la noche, el sueño, la ceguera- forman el ámbito de lo que se presenta inevitablemente como un latencia de alteración de la armonía cósmica; el cuerpo es, por lo tanto, un elemento que debe ser contenido, ordenado y disciplinado”<sup>546</sup>.

En este horizonte el cuerpo se nos muestra como acontecer humano, asumiendo la percepción un carácter fundamental que permite entablar una relación de familiaridad con el mundo, lo que hace posible ligar al ser a los proyectos/trayectos que circulan en él, destacando el cuerpo como “mediador de un mundo”<sup>547</sup>.

*“Me acuerdo que en aquella época otra chica y yo éramos como de las más listas de la clase, y recuerdo que una vez no sé qué pasó que suspendí un examen o algo de eso y la profesora me regañó y me puso ahí contra la pared... me dio unos pellizcos también... pues eso me chocó bastante” (Dunia).*

El este discurso el cuerpo de Dunia se transforma en mediador y receptor de la molestia de la profesora, lo cual concluye sin más en el castigo corporal.

El cuerpo al ser mediador en la relación ser-mundo no escapa a la condición de ser una interpretación de la realidad, en un marco argumental que admite que “toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo”, en que cada relato, cada identidad, cada pensamiento “no es otra cosa que ese sistema de interpretación, ese mundo que crea”<sup>548</sup>.

Entonces, presumiendo que el cuerpo no es objeto, sino acontecer, no queda más que argumentar que, como toda experiencia, el ser humano en su afán de trascendencia, en el permanente estado melancólico que le empuja a identificarse con lo que le falta o ha perdido, transformará al cuerpo en un punto de tensión en sus ansias de manipular. Así, tanto los cuerpos, como la

---

<sup>546</sup>COSTA, M. (2006). La propuesta de Merleau-Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica. *A Parte Rei* (47), p.5

<sup>547</sup>MERLEAU-PONTY, M. (1985). Primera parte: El cuerpo. En M. Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción* (págs. 95- 205). Barcelona: Planeta Agostini, p. 114

<sup>548</sup>CASTORIADIS, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa, p. 67

sexualidad y obviamente el género, se convertirán en una experiencia híbrida, compuesta de encarnaciones “técnico-orgánica y de textualidad”<sup>549</sup>. Es decir, un cuerpo que es texto, metáfora, metonimia, interpretación y proyecto en las enredadas relaciones mundanas.

Desde aquí, entender el cuerpo como un conjunto de “significaciones vivientes”, no significa que las relaciones que establece sean definitivas y completas, sino que es el ser el que realiza una “síntesis de estas relaciones”<sup>550</sup>. Síntesis contingentemente elaborada, que anuncia la exposición de ese ser en el mundo, en la continua negociación de significados de la vida común.

Desde aquí, hemos de asumir una serie de implicancias por impugnar al cuerpo como fenómeno natural, una de ellas es reconocer que toda significación de la corporalidad está matizada por un lenguaje, una cultura y relaciones de poder. Es decir, “las prácticas discursivas, las identificaciones imaginarias o las creencias ideológicas están tatuadas en los cuerpos y, de este modo, son constitutivas de subjetividades encarnadas”<sup>551</sup>.

Asimismo, podemos postular que el cuerpo es también una categoría pedagógica que se instala en los discursos de la inculcación cultural arbitraria, haciendo patente en él la imbricación con la subjetividad. Un cuerpo que como hemos ido expresando, conforma una morada en la que se inscriben, construyen y resignifican múltiples interpretaciones, que en los escenarios escolares se configuran en torno a la figura del infante, siendo el cuerpo el eje desde el cual se constituye una estructura y se organizan materialmente los dispositivos pedagógicos, en un proceso de ocultamiento y encarnación de las tecnologías del yo.

Situación que tiene como resultado, un programa pedagógico que “hace aparecer la diferencia biológica entre los cuerpos masculino y femenino, y de

---

<sup>549</sup> HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, op.cit. p. 364

<sup>550</sup> MERLEAU-PONTY, M. (1985). Primera parte: El cuerpo, op.cit. 115

<sup>551</sup> BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*, op.cit., p. 42

manera particular la diferencia anatómica entre los órganos sexuales (disponible para varios tipos de construcción), como la justificación indiscutible de la diferencia socialmente construida entre los sexos”<sup>552</sup>.

De esta manera, el cuerpo pasa a ser también acontecer que la pedagogía desea cercar, es decir, buscaría subordinarlo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular, a través de prácticas sociales cotidianas y concretas.

No obstante, los discursos pedagógicos materializados en los escenarios escolares se perpetúan “a través de los cuerpos socializados, es decir los habitus y las prácticas rituales, parcialmente arrancadas al tiempo por la estereotipación y la repetición indefinida”<sup>553</sup>.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje sería un proceso somático, en que el disciplinamiento deja sus huellas no solo en la mente de los recién llegados, sino también en sus músculos, gestos y huesos. Puesto que “nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder”<sup>554</sup>.

Como ya hemos mencionado, el foco de atención del discurso pedagógico, (que muchas veces no está explicitado ni se haya inscrito en los discursos oficiales para asegurar su mayor eficacia) serían los cuerpos infantiles. Ellos constituirían “su punto de ataque, con menor o mayor intensidad”, acompañados por “toda una gama de técnicas y procedimientos imposibles de separar de la existencia corporal”<sup>555</sup>.

*“Yo no era especialmente malo en el sentido de que me castigaran, pero sí recuerdo más de una vez las palmetas en las manos que dolían bastante y eso causaba pavor realmente, en todo caso, el castigo era más el miedo que otra cosa” (Manuel)*

Por tanto, los objetivos de este acápite se perfilan en torno a tres temáticas en las que profundizaremos por su indiscutible presencia en los enunciados y tramas discursivas provenientes de las narraciones de los participantes de esta

---

<sup>552</sup> IBÍDEM

<sup>553</sup> IBÍDEM, p. 6

<sup>554</sup> FOUCAULT, M. (1993). *La microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta, p. 113

<sup>555</sup> SCHARAGRODKY, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. op.cit., p. 6

investigación. En primer término, la temática de las prácticas, operaciones o dispositivos de normalización y regulación del cuerpo en la escuela, situación en que se desvelan diversos grados de internalización y estrategias de resistencia, desde y en el cuerpo en un pasado-presente.

En segundo lugar, la temática de la alteridad deficiente, que remite a otro-cuerpo que no se ajusta a las normativas y que voluntaria o involuntariamente le anuncia al sí mismo la vulnerabilidad de la existencia. Atisbándose que en los escenarios escolares se construye una normalidad desde la anormalidad, situando en el foco de la atención y la sanción a los individuos que se aprecian distintos. Situación que a fin de cuentas viene a sancionar la diferencia, promoviendo por parte de la alteridad la conformación de una identificación melancólica.

Por último, en la línea temática de las formas corporales que se expresan e interpelan a la normatividad, nos referiremos a la configuración de un tropo presente en los escenarios y al cual se hace comúnmente alusión en los relatos. De este modo, *la pluma* se anuncia como un tropo que viene a desvelar, principalmente, las construcciones de género presente en los discursos pedagógicos, lo que finalmente se materializa en las prácticas escolares.

En suma, se intentará comprender y desvelar el cuerpo en los procesos de sujeción-subjetivación, así como en sus trayectorias de identificaciones. Es decir, como en y desde el cuerpo los recién llegados comunican, aceptan, asumen, resisten, significan, construyen y reconstruyen los modelos y significados del cuerpo en la escuela como espacio tipificador.

## **7.1 EL DISCIPLINAMIENTO DEL CUERPO**

Este acápite fue conformado a partir de las siguientes categorías: Castigos en la escuela (9 citas, 7 personas: 4 mujeres y 3 hombres), Centros educativos (16 citas, 12 personas: 5 mujeres y 7 hombres), Educación física (26 citas, 16 personas: 9 mujeres y 7 hombres), La escuela durante el Franquismo (21 citas, 6 personas: 2 mujeres y 4 hombres), Profesores (93 citas, 24 personas: 13

mujeres y 11 hombres), Represiones (20 citas, 13 personas: 6 mujeres y 7 hombres), Cuerpo (33 citas, 19 personas: 10 mujeres y 9 hombres).

Actualmente, pareciera que los dispositivos y tecnologías disciplinares en los escenarios escolares son parciales, pues aunque se intenta fijar a los recién llegados a una identificación, no se logra adaptarlos completamente al ritmo de las prácticas productivas, ni se consigue impregnar por completo al ser-cuerpo y sus comprensiones o interpretaciones en la estructura ser-mundo.

Las razones son variadas, entre ellas el bombardeo tecnológico, que ya no solo se anuncia en los espacios escolares, pues éste se ha democratizado, por denominarlo de alguna manera. A lo que se suma la entrada de narrativas deconstructivas desde los discursos pedagógicos más resistentes frente a los mecanismos de control.

No obstante, esta realidad, tanto en la isla de Gran Canaria, como en el resto de España se vivió de forma muy distinta en la época denominada franquista y posfranquista, tal como ha quedado explicitado en el capítulo de contextualización. Así, en las instituciones de la época franquista, los discursos y prácticas estaban organizadas y dispuestas de tal modo que abarcaban la totalidad de las actividades que se desarrollaban. De ahí que desde los discursos de los participantes de nuestra investigación, se desvela que el control ejercido sobre ellos se extendía incluso hasta la profundidad de sus subjetividades y cuerpos, así como a su relación con los otros.

A partir de aquí, solo en lo normal el sujeto se libra de la violencia de los otros normalizados.

*“En realidad... me da rabia decirlo, pero en realidad dejé de tener problemas cuando empecé a parecer un chico normal, entre comillas, es así de triste, pero fue así, ahí me cambió la vida, hay gente que no lo necesita, pero hasta que yo pase desapercibido no estaba tranquilo”(Víctor).*

Atisbándose que el orden disciplinario/normalizador produce efectos corporales, homogeneizantes y rutinarios, que se convierten en la única salida



para hacer la vida. Desde aquí, el cuerpo es lo más cercano, el espacio donde la apariencia se “convierte en un operador de distinción social”<sup>556</sup>. Así, un cuerpo como el de Víctor, inscrito en órdenes homofóbicos, genera presumiblemente una experiencia de sí capaz de valorar que la “única manera de escapar de la tiranía de la apariencia: es igualándose, ajustándose a la norma. Solamente siendo idénticos a la norma podemos escondernos”<sup>557</sup>.

Desvelando que los cuerpos estarían jerarquizados, devaluados, permaneciendo como formas de interacción de contacto violento con el otro. “Cuerpos “cuestionados” por embarazos, tatuajes, perforaciones, posturas “afeminadas” en los varones y “machonas” en las mujeres”<sup>558</sup>. Por lo tanto, apreciamos que el mirar y ser mirado conformaría la acción preeminente mediante la cual se construye el cuerpo, especialmente desde el sentido dominante, que en la sociedad actual sería la vista. Es decir, “ojo perfecto a lo que nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas”<sup>559</sup>.

*“Después uno nota más la mirada de censura y en la época del Instituto si advertía ya más la mirada de censura por parte de algunos profesores y profesoras” (Carlos).*

Lo que confirma que probablemente no existiría algo natural en el movimiento, en la apariencia, en los gestos, en la postura, en los desplazamientos, en la mirada, implicando que existir es aparecer en una particular configuración gestual y móvil que ha sido definida desde un conjunto de rituales corporales, cuyos significados adquieren sentido en un contexto determinado. Muchas veces estos rituales son universalizados, lo que da pie a que nuevos juegos de apariencia configurados localmente, pecando de falta de

---

<sup>556</sup> SCHARAGRODKY, P. (2007). El cuerpo en la escuela, op.cit., p.6

<sup>557</sup> ORTEGA, F. (2010). Del cuerpo sometido a la sumisión del cuerpo. En F. Ortega, *El cuerpo incierto: corporeidad, tecnologías médicas y cultura contemporánea* (págs. 181-216). Madrid: CSIC -Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 210

<sup>558</sup> SCHARAGRODKY, P. (2007). El cuerpo en la escuela, op.cit., p.5

<sup>559</sup> FOUCAULT, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, p. 178

humildad, pretendan universalizarse, produciendo tramas institucionales singulares.

Muchas de estas tramas se promovieron como preventivas de la imagen dionisiaca de infancia y adolescencia, por lo que la tarea escolar era indispensable para ordenar y cercar la heterogeneidad y diversidad de seres a los que era necesario corregir, para lo cual se valieron de técnicas muy eficaces, entre ellas, la vigilancia y la sanción normalizadora, en otras palabras, “se trataba de referir las conductas del individuo a un conjunto comparativo, de diferenciar a los individuos, medir capacidades, imponer una "medida", trazar la frontera entre lo normal y lo anormal”<sup>560</sup>.

Exponiendo las principales ideas en torno al disciplinamiento/normalización, uno de los propósitos de este acápite dentro de un discurso del cuerpo, es desvelar desde los relatos de los participantes de la investigación, la experiencia escolar en la época franquista, lo que significó un punto clave y distintivo en los discursos de los sujetos que asistieron a la escuela en esa época. Por tal motivo, consideramos importante exponerlo, en especial, para dar cuenta que allí, especialmente, las tecnologías del yo estaban más bien focalizadas en el cuerpo.

En esta línea, las operaciones sobre el cuerpo se aprecian mucho más en los relatos que dan cuenta de la escuela franquista, en comparación con los relatos de las nuevas generaciones. Aunque nuestro objetivo no es hacer una comparación minuciosa, no obstante, el ejercicio de comparar se ha materializado en este acápite, dando cuenta de la explicitación de un disciplinamiento del cuerpo merecedor de estar presente en nuestro análisis.

Ahora bien, visualizamos en las nuevas generaciones sucesos y significados referentes al cuerpo que no se apreciaron en los otros relatos, omitiéndose estos recuerdos o lo más relevante de ellos, anunciando una internalización de ciertos comportamientos y conductas de los que parece que aún no se han distanciado. Llevándonos a interpretar que el disciplinamiento del cuerpo ha tomado un

---

<sup>560</sup> SCHARAGRODKY, P. (2007). El cuerpo en la escuela, op.cit ., p. 7

matiz mucho más sutil, más oculto, remitiéndonos incluso a la idea que el cuerpo no está presente en la escuela. Aunque lo más plausible, es que su presencia tenga otra apariencia, lo que no necesariamente significa que el cuerpo deje de ser un punto clave en la inculcación de contenidos culturales arbitrariamente definidos.

Así, desde los relatos de las generaciones más jóvenes (13 sujetos), se aprecian dos fenómenos, el primero, enunciado en el discurso de Sofí, que da cuenta del relajo y apertura de los mecanismos de control, así como de las prácticas productoras de ciertas apariencias corporales:

*“Siempre he sido muy feminista y me molestaba un montón que en mi colegio se usará falda para las chicas y pantalón para los chicos y tuvimos un revuelo para que las chicas trajeran pantalón” (Sofí).*

Relato que nos lleva a pensar que la escuela actual y sus dispositivos ceden a las necesidades y deseos de los recién llegados, quienes se estarían formando en una mayor diversidad de narrativas, entre ellas el feminismo. Desde esos discursos, las mujeres se percibirían legitimadas para emprender acciones frente a situaciones que consideraran desventajosas para ellas, dando cuenta además, que los dispositivos disciplinarios atienden algunas preocupaciones que deben abordarse en sus espacios.

Asimismo, este relato nos conduce a constatar la inscripción en el cuerpo de un discurso, en este caso, el feminismo. Desde aquí pareciera que Sofí lo enlazara como argumento de autoridad o foco de prestigio, conformando el motivo por el cual adopta ese discurso como medio de prueba a favor de una tesis. Aunque esto presentaría ciertas debilidades, pues al invocar una autoridad quedaría comprometida, ya que no existe un “argumento de autoridad que no tenga repercusiones en el que lo emplea”, puesto que “las autoridades invocadas son muy variables”<sup>561</sup>.

En otras palabras, el relato nos anuncia que se necesitaría una mediación cultural en los espacios escolares, para que el sujeto pueda negociar con las

---

<sup>561</sup> PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p. 472

condiciones materiales y semióticas, es decir, con el conjunto de normas y reglamentaciones institucionales, así como con las formas de representación cultural que sustentan el mundo de la vida escolar.

El segundo fenómeno, anuncia la interiorización de ciertas formas de ser en el espacio escolar que aun no ha sido deconstruido.

*“Sí, me castigaron. Ahora mismo recuerdo castigos de levántate y ponte al final de la clase y tal, o salte fuera a pensar o quédate copiando tal frase tanto tiempo. He sido siempre un niño muy activo, de hecho sigo siendo muy activo, pero siempre he sido muy responsable, y pese a que siempre me ha gustado mucho que luego mi padre y mi madre fueran al colegio y se sintieran orgullosos de mi, siempre he sido un balilla perdida, una persona muy inquieta, con mucha adrenalina” (Pablo).*

Apreciándose desde aquí que la disciplina podría estar justificada en el propósito de facilitar y potenciar la adquisición de ciertas destrezas intelectuales y sociales. En la premisa que el cuerpo debe estar quieto, lo que sumado a la responsabilidad asegurará el éxito y permitirá el reconocimiento social.

Al parecer, la escuela y sus dispositivos han cedido frente a otras formas de control y regulación de los cuerpos, aunque mantendrían parte del modelo, por ejemplo, privilegiar la quietud en desmedro del movimiento. De esta forma, el pesado e intenso disciplinamiento que se observaba en la escuela franquista en relación a lo corporal, pareciera perder protagonismo en la actualidad, no obstante, persistiría una preocupación explícita por las posturas, los movimientos y los gestos rígidos o uniformes.

En suma, estos relatos, seleccionados por su densidad en lo que a disciplinamiento se refiere, tienen en común una experiencia en que el cuerpo no está ausente en la escuela, a pesar de la fuerte impronta racionalista y enciclopedista de esta. Lo cual conduce a pensar más bien, como se desprende de la figura del empollón que “el poder de la razón se ha impuesto sobre el

cuerpo de los alumnos y alumnas”<sup>562</sup>, de tal manera que este discurso se ha internalizado en las mentes de los recién egresados del sistema escolar.

Por otra parte, en la generación de los que asistieron a la escuela franquista, las significaciones y sentidos que construyeron los participantes en torno a la premisa cuerpo-escolarización fueron mucho más detalladas y más numerosas las enunciaciones que disparan las diversas interpretaciones.

### 7.1.1 Subordinando el cuerpo

*“Entonces la tipa si me daba un par de cocotazos en la cabeza porque sumaba con las manos o cosas así, me corregía mucho las palabras, era un poco... bestia, pero yo pienso que era buena profesora, no se portaba mal del todo y también tenía algo de psicología, hacia las cosas bien” (Mauricio).*

Desde el relato de Mauricio se podría presumir que la mayor parte de las regulaciones, así como otros significados que configuraban el orden escolar estaban objetivados y codificados bajo reglas explícitamente prescriptivas: no usar los dedos para hacer cálculos matemáticos, pronunciar y usar correctamente las palabras. Si esto no era realizado adecuadamente, correspondía una sanción, *“un par de cocotazos en la cabeza”*.

Aunque lo que se intenta regular es el uso de las manos y la expresión verbal, el foco de la sanción es la cabeza, situación que es propia de una narrativa que jerarquiza y fragmenta el cuerpo, misma que desde la tradición racionalista señalaría a la cabeza como la portadora de la inteligencia y la razón. Entonces se podría comprender que el cuerpo, particularmente, la cabeza (que albergar el cerebro, encargado de regular las funciones cognitivas), sea causa de sanción por su rebeldía, al tiempo que es sitio de dolor y malestar.

Apreciándose que el castigo físico en este caso es internalizado como positivo, porque colabora en ajustarse a las normas. Desde nuestra mirada, probablemente sería valorado como una especie de inversión, que permitía

---

<sup>562</sup> SCHARAGRODKY, P. (2007). El cuerpo en la escuela, op.cit., p. 3

asimilar la información que entregaba la escuela, así como una determinada manera de conocer y expresarse, lo cual finalmente posibilitaba ingresar al mundo, que a cambio solicitaba restringir ciertas pautas, en caso de no lograrlo el castigo físico ayudaba a ajustarse. Transformándose el castigo en un procedimiento admitido para subordinar el cuerpo a ciertos moldes.

### 7.1.2 La exposición

*“Si me llamaban a la pizarra, ese tipo de cosas, para revisar la lección, no me gustaba, no me gustaba... a ver tú, o a ver fulana, ese rollo de que te señalen con el dedo y te digan venga levántate y habla, no me gustaba nada, lo pasaba muy mal. Eso de ponerme de pie y ser el centro de las miradas, nunca me ha gustado” (Dunia).*

Otra forma de disciplinamiento del cuerpo viene descrito en el relato de Dunia, quién lo centra en la experiencia de la exposición. De este modo, el cuerpo es expuesto a la mirada de los otros, donde, generalmente, la actividad a desarrollar pasa a un segundo plano. Originándose una experiencia de malestar que se gesta en la dinámica propia de la disciplina escolar y que se configura esencialmente en dos procesos, el primero: en la necesidad de invisibilización por medio del anonimato, en la no aparición ante el otro en su singularidad; y en segundo término, porque estar en la escuela es ocupar un lugar, existiendo una limitada variedad en estos, siendo además “habitual que los maestros utilicen formas que indican la relevancia de los lugares que se ocupan”<sup>563</sup>.

Lo que implica que salirse del lugar trae aparejado una gran ansiedad y angustia, que los propios aparatos institucionales de masas han generado.

De este modo, podemos inferir desde el contexto narrativo, que salir a la pizarra no es asociado a una tarea de aprendizaje, así como tampoco su aversión sería efecto de determinados estilos de aprendizaje o rasgos de personalidad (extravertido/introvertido) que se definan como incompatibles con la propuesta de desarrollar dicha tarea.

---

<sup>563</sup> MILSTEIN, D., & MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*, op.cit., p. 40

Pensamos que esto es experimentado más bien como una violencia que tendría como efecto que el sujeto, desde la interrelación con los dispositivos, valore que exponerse es hacer un uso no legítimo del cuerpo. Una experiencia en que aparecer ante el otro remite a sentirse diferente. Diferencia que el aparato escolar sanciona con la exclusión.

### 7.1.3 Ser un mueble

*“Yo te digo, sobretodo en el colegio, yo era una persona tan educada, yo no decía ni pio, estaba así [gesto de estar inmóvil] y es que estaba en un sitio donde todo era tan estricto que yo pedía permiso para hablar, y me aguantaba las ganas de hacer pis. Había compañeras que se hacían pis ahí, no te dejaban ir al baño, pero es que yo aprendí a aguantarme y estaba así [otra vez gesto de inmovilidad] como un mueble, no decía ni pío y claro como no me enfrentaba, que iba a decir... era un modelo, era una niña modélica, ¿sabes? En realidad fue así” (Víctor).*

En este relato la educación se inscribe en la disciplina. Así, ser educado se aprecia como ajustar el cuerpo en sus gestos, posturas, apariencias, a un modelo preestablecido e inculcado a través de los diversos dispositivos escolares, llevándonos a plantear que desde aquí educar sería sinónimo de disciplina, control, regulación, represión y moldeamiento. El tropo utilizado por Víctor anuncia con cierta univocidad como experimenta él la disciplina, lo que en términos generales se materializaría en la figura del mueble.

Asimismo, apreciamos ciertos principios de orden que resultarían centrales en el relato de Víctor. Es así como el orden de los objetos (muebles útiles e inmóviles) se traspasa al orden de los sujetos (alumnos silenciosos y quietos), de esta forma, el orden escolar y el orden de los objetos estarían significando un mismo tipo de relaciones, derivando obviamente de un conjunto de significados creados y recreados para dotar de legitimidad las relaciones de violencia y dominación, *“estaba así... como un mueble”*.

Ser un mueble implica una regulación de sí mismo, donde las tecnologías disciplinarias han tenido éxito, puesto que un mueble es útil, ocupa su lugar y

no tiene necesidades, “*me aguantaba las ganas de hacer pis. Había compañeras que se hacían pis ahí, no te dejaban ir al baño, pero es que yo aprendí a aguantarme*”.

#### **7.1.4 Los profesores**

*“Aunque yo en ese entonces no era consciente, esto es una reflexión posterior, recuerdo ante todo el miedo a los profesores. Los profesores daban miedo porque su instrumento para imponer la disciplina era el castigo, el grito y dar con la regla en las manos, éste era el sistema de disciplina y enseñanza” (Manuel).*

La imagen del profesor se ha considerado fundamental desde los inicios de los procesos de escolarización, puesto que él formaría parte del sistema de la “observación jerárquica”<sup>564</sup>, un elemento clave para el poder disciplinario. Así, éste pondría en práctica una detallada economía de castigos y recompensas, y no sólo por el cumplimiento de las tareas encomendadas, sino también según la conducta y actitud.

Admitiendo que el rol del profesor varía en cada época histórica, dependiendo de las narrativas que habita la escolarización, éste conserva generalmente su protagonismo, pues él instruye, tiene los privilegios de la edad, determina los conocimientos a transmitir prevaleciendo su interpretación de ellos, además, actúa como juez y ejecutor, a lo que se suma que estaría impedido de acercarse al estudiante como a un igual. Finalmente, su quehacer no le demanda mayormente iniciativa ni imaginación.

En esta línea, los docentes en nuestros relatos aparecen como el personaje central en una pedagogía piramidal, particularmente autoritaria, centrada en el binomio poder/sumisión, cuyo recurso principal era el miedo. Apreciamos así la descripción de una experiencia dolorosa y paralizante, que disminuye la sensación de bienestar aumentando la percepción de vulnerabilidad. Emoción que indiscutiblemente trae aparejado que el recién llegado se retraiga, que no

---

<sup>564</sup> DONALD, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación, op.cit., p. 46



explore ni busque nuevos horizontes, sino que solo busque la seguridad, es decir, acatar las normas para no ser castigado.

Esto produce que no desarrolle la capacidad de arriesgarse o de enfrentar nuevos desafíos, puesto que no tiene confianza en sí mismo y menos en los demás, que se le presentan como hostiles, lo que afecta de manera significativa su aparecer ante los otros, empujándole más bien a busca refugio en lo establecido y permitido, empobreciendo su trayectoria de identificaciones.

### 7.1.5 Los deberes

*“Me daban muchos deberes, pero no me gustaba hacerlos, recuerdo tardes enteras escribiendo, escribiendo, escribiendo... y por más que quisiera no podía dejar de hacer los deberes porque entonces el profesor me regañaba a gritos y luego venían los reglazos en las manos... uff como dolía eso!” (Manuel)*

Tan importante como la figura de los profesores, la organización de los tiempos y los espacios de los estudiantes, fueron los modos de estudiar asociado a las técnicas de la sanción normalizadora. De esta forma, “*los deberes*” se vislumbraban, según el relato de Manuel como una tarea agotadora que mantenía ocupado al estudiante en la escuela y fuera de ella, convirtiendo la escolarización en una realidad que abarcaba la mayor parte de su vida.

Por lo tanto, para extender la actividad fuera de las fronteras de los centros escolares se requería de un incentivo que obligara a los estudiantes a definir como “deberes” las actividades propuestas en la escuela, de ahí la importancia de la sanción normalizadora.

Todo esto lo apreciamos desde la mirada de Manuel, quien adopta en el discurso la voz de enunciador, al señalar “*y por más que quisiera no podía dejar de hacer los deberes*”, presentándose como un sujeto que describe una situación en la que parece verse atrapado, sin encontrar ninguna salida, premisa que aun ahora, en el pasado-presente del relato parece confirmar. Él deja en claro que hacer los deberes fue solo una respuesta frente al miedo a la agresión.

No se observa, como lo suponen las narrativas pedagógicas, un gusto por la actividad intelectual, sino más bien, una imposición. Tampoco es apreciable como inversión en la lógica del mérito.

De este modo, la actividad escolar se limita a ser considerada como la única alternativa para librarse de la sanción dentro de los dispositivos disciplinarios, lejos de pensarse en los deberes como una forma de promover la organización, la responsabilidad o el compromiso. Por el contrario, estos más bien vienen a cercar el devenir del recién llegado a los dispositivos escolares, abarcando la mayor parte de su mundo, reduciendo el juego libre y restringiendo las relaciones fuera de la escuela.

#### **7.1.6 Sistema injusto**

*“Mi principal recuerdo de la escuela es que era un sistema injusto, que estaba basado en la fuerza, en la autoridad a través de la fuerza. Era un colegio privado, y cuando algún niño o alguna niña hacía algo que no estaba dentro de las normas, aunque fuera algo tan simple como hablar con el de al lado, le pegaban con un palo o te daban un bofetón. Era un ambiente muy injusto, yo lo percibía como muy injusto. No injusto porque hubiera elitismo con algunos niños y otros no, sino porque estaba basado en la fuerza” (Nieves).*

Nieves concluye que el sistema escolar era un sistema “injusto”, asociándolo al uso de la violencia. Presumimos que lo injusto sería usar la violencia para sancionar conductas arbitrariamente desaprobadas, que a la vista del estudiante no serían valoradas como incompatibles con el desarrollo de una actividad escolar.

El ejemplo que Nieves enuncia, apela a que como auditorio nos adhiramos a la premisa de la injusticia y del uso desmedido de la fuerza frente a una situación que no lo ameritaba, ya que “*hablar con el de al lado*”, no es definido como una falta grave. Llevándonos a presumir que lo que provoca malestar en Nieves no son las normas arbitrariamente definidas, sino la sanción que en este caso le correspondió.

De esta forma nuestra entrevistada se hace cargo de la arbitrariedad en la producción del daño corporal, mismo que indudablemente implica una lesión en la subjetividad. Un castigo en el que opera un desplazamiento entre el yo moral y el cuerpo, que es causa de sanción y foco de dolor. Un cuerpo que vería amenazada su identificación moral en la experiencia escolar.

Tal situación produciría en las significaciones de Nieves la asociación entre fuerza y autoridad, es decir, ella no significa la autoridad demandando obediencia sin el uso de la violencia para obtenerla, idea que muchos han conceptualizado, coincidiendo en que cuando hay uso de fuerza, es porque ha fracasado la autoridad, o en otras palabras, que la autoridad deriva de una asimetría en la relación, que implica espacios de libertad por existir una voluntad de obediencia<sup>565</sup>.

En suma, los relatos anuncian los principios que dirigieron la organización de la enseñanza y sus formas disciplinarias, siendo las vivencias del cuerpo, aunque no haya estado escrito en ningún lugar, las formas más evidentes de la experiencia en la escuela, donde es posible observar la producción del recién llegado como objeto y más adelante, como lo veremos en los siguientes acápites, su producción como sujeto, es decir, de la sujeción a la subjetivación.

Desde aquí presumimos que la experiencia del dolor del cuerpo incubo en el objeto-sujeto de la escuela, la sensación que es el cuerpo el que hace sufrir y no que es él el que padece. Una enajenación del que sufre en su propio cuerpo, puesto que el daño estaría dirigido al yo, sujeto del dolor.

Asimismo, lo que parecen mostrar los relatos hasta aquí, es el predominio de un malestar en la experiencia escolar que se focalizó principalmente en el disciplinamiento violento del cuerpo, lo que implicó un sujeto con miedo, retraído, refugiado en lo aceptado, y probablemente un alumno que disponía de una mínima libertad y confianza para asumir desafíos o emprender nuevas trayectorias. Desde la mirada de nuestros entrevistados, el sistema escolar

---

<sup>565</sup> ARENDT, H. (1997). *¿Qué es política?* op.cit., p. 25

aparece tan restrictivo, que se comprende que el recién llegado no emprendiera gestas.

El relato de Liliana lo expresa con claridad:

*“Mira, yo soy zurda, era zurda en el colegio y me sentía un poco rara por ahí porque era la única, entonces, tiene que ver con esto porque lo importante es el miedo, el miedo, cuando no conoces lo que hay, tengo miedo y te ataco ... a mí me obligaron a hacer cosas con la mano derecha, yo... hay ciertas cosas que voy como una diestra, por qué me intentaron cambiar, imagina si llego a ser lesbiana en esa época, madre mía, menos mal que no” (Liliana).*

Atisbándose que las prácticas normalizadoras del cuerpo, además de los efectos de sumisión, subordinación e invisibilidad entre otros, provocan la conformación de un sujeto-cuerpo-asexuado, por tanto, el disciplinamiento conllevaría, entre otras cosas a negar la sexualidad.

## **7.2 LA ALTERIDAD DEFICIENTE**

A continuación detallaremos las categorías a partir de cuyas citas se generó el análisis de este apartado.

Sexualidad (66 citas, 19 personas: 9 mujeres y 10 hombres), Cuerpo (33 citas, 19 personas: 10 mujeres y 9 hombres), Lista de clases (7 citas, 4 personas: 3 mujeres y 1 hombre), Insultos (72 citas, 25 personas: 13 mujeres y 12 hombres), Estereotipos (28 citas, 13 personas: 7 mujeres y 6 hombres), Discriminación (112 citas, 24 personas: 12 mujeres y 12 hombres), Diferencia (101 citas, 26 personas: 13 mujeres y 13 hombres), Autoestima (6 citas, 4 personas: 2 mujeres y 2 hombres), Normalidad (42 citas, 19 personas: 9 mujeres y 10 hombres), Educación física (26 citas, 16 personas: 9 mujeres y 7 hombres).

Apreciamos al cuerpo como gran narrador, hilo de la trama de ser sujeto en la que se inscriben las instituciones culturales y sociales, entre ellas “la maléfica invención del otro deficiente”. Otredad que es disciplinada y normada en una “obligada igualdad”, a “aprender al mismo tiempo que todo el mundo. Qué parece estar obligada a renunciar a su experiencia. Obligada a reducirse a la

mismidad. Obligada a abandonar sus diferencias”<sup>566</sup>. Nos referimos a un acontecer que se encuentra enredado, haciendo y deshaciendo nudos, en una trama que para asegurarse sólida debe ser normal, ser lo mismo que lo otro, un otro generalizado.

*“Cuando era pequeño sentía cierta diferencia que se fue acentuando con los años, es decir, yo me sentía diferente y aunque no lo dijera ni lo expresara, en mi interior yo sabía lo que pasaba conmigo, entonces esa diferencia sí existía” (Oscar).*

Aceptar la individualidad es aceptar que somos un otro, un yo que no tiene otro yo idéntico y que se gesta en la ambivalente mismidad/alteridad. Desde aquí se asume la experiencia de un yo que por ser yo, no es otro, por tanto, es diferente; diferencia que no siempre es privilegio e incluso puede resultar una gran complicación para algunos. Desde aquí nos preguntamos ¿por qué esforzarse en no experimentar esa individualidad y singularidad?

Porque es más seguro que cada parte del cuerpo, cada palabra pronunciada caiga en los marcos de lo esperado, de lo idealizado, de lo conceptualizado como humano. Humanidad perfectible, sin rastros de fracturas, una humanidad que se instala en un cuerpo que anuncia una creación perfectamente pulcra.

*“Porque yo no pronunciaba ante la n, pero después de un tiempo, empecé a pronunciar “avión” de buena a primeras, sin ir al logopeda ni nada de eso, se me quitó y si en el colegio a lo mejor lo típico, que se metían con alguno que tenía muchas orejas o... que le ponían moles, pero a mí eso de la “n”... pero más que en el colegio, las amigas” (Dunia).*

Motes que no son neutros, pues ellos al nombrar a otro suelen hacer referencia a alguna característica que no se ajusta a la norma, es decir, que no concuerda con el patrón cultural que las diversas sociedades han ido moldeando, reproduciendo e inculcando. Un patrón cultural que es contingente, específico y local, pero que como muchos otros procesos, tiende a pensarse como universal.

---

<sup>566</sup> SKILIAR, C. (2002). *Acerca de la anormalidad y de lo anormal*, op.cit., p. 31

De este modo, cada ser humano debería calzar en el molde, para que su existencia sea considerada y legitimada. Por otra parte, estos procesos de disciplinamiento y domesticación involucran dispositivos que aseguran la adhesión y autorregulación de los sujetos, siendo uno de los más eficaces la sanción a la diferencia y su eminente exclusión. Así, este proceso de mansedumbre nos remite al biopoder que va construyendo cuerpos, considerando lo diferente como peligroso.

Podríamos decir que el acecho es lo que mejor definiría la presencia del cuerpo en el mundo de la vida cotidiana, un acecho llevado a cabo por los tuyos, que no son más que el otro que inscribe en nuestro cuerpo con su mirada, su “mote”, así como las diversas imágenes fantasmagóricas y melancólicas sobre nuestra carne.

Por otra parte, es posible apreciar también un “cuerpo liberado y obstinadamente “joven”, que da origen a una “parafernalia de tratamientos, ejercicios y modas”, donde “lo joven se libera de la edad y se convierte en imaginario”<sup>567</sup>. De esta forma lo biológico se transforma en excusa de una gesta de perfección de la apariencia, frente a un cuerpo que produce insatisfacción, dolor y debilidad al yo, al verdadero sujeto.

En otras palabras, el cuerpo sería expresión de la imaginería de una época que busca escapar de todo aquello que le recuerde su vulnerabilidad y finitud. En que “el abdomen “chato” y musculoso en el caso de los varones y el ombligo perfecto en las mujeres, se convierten en persecución itinerante tras ese cuerpo juvenil transformado en nueva deidad del consumo”<sup>568</sup>.

Cimentándose la otra cara de la moneda en el cuerpo pecador, el cuerpo desobediente o irresponsable, el cuerpo que se ha quedado tirado y por tanto, ha sido castigado por la ira de esa deidad que el propio ser humano ha construido, a pesar que sospecha que tarde o temprano, más allá o más acá, el también

---

<sup>567</sup> REGUILLO, R. (2003). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bógora: Grupo Editorial Norma, p. 76

<sup>568</sup> IBÍDEM

cruzara la delgada frontera, castigado por la ira divina a través del sida, la obesidad, el cáncer, la vejez, o tantas otras metáforas de la derrota del cuerpo.

De esta forma el cuerpo es reducido a objeto de la expresión de un mundo interior, obligado a aparentar lo que el pensamiento ha ideado, transformándose en la primera víctima de la pretenciosa humanidad que se piensa destinada a la trascendencia, a la perfección y al progreso. Situando con éxito aquello que ha imaginado o lo que forzosamente ha conceptualizado como lo normal y lo común para todo ser que se digne definirse como tal.

Creando una serie de metáforas y metonimias que forzosamente intentan alojar las más diversas experiencias corporales, al respecto Víctor no ofrece un relato esclarecedor:

*“En el instituto pusieron un psicólogo que estaba ahí por el tema de las técnicas de estudio, entonces yo fui a hablar con él y como yo había leído ya por ahí en algún sitio algo de transexual, pues fui y le dije, mira que creo que yo soy transexual, porque vamos a ver yo me siento hombre... entonces él me dijo: no, no, no, tú no eres transexual, porque los transexuales tienen manos grandes y tú tienes manos pequeñas” (Víctor).*

En este discurso parece evidente la necesidad de hacer encajar al otro en un cuerpo normal, evidenciándose que lo consustancial se materializa en estereotipos corporales, gestuales o de la apariencia, los cuales conforman un terreno que no es ajeno al discurso pedagógico, puesto que la escuela, explícita o implícitamente ha ideado una serie de contenidos que destacan el cuerpo normal, reproduciéndolo a partir de un patrón que arbitrariamente ha sido construido y convirtiéndolo en el modelo a seguir para estar sujetos al mundo de la vida.

De esta forma, la sanción a la diferencia y el desajuste al patrón refieren a una condición aproblemada en el mundo de la vida, misma que no requiere reflexión, ni nuevas interpretaciones que convoquen a nuevos criterios de validez, pues parece que su manifestación perteneciera al sentido común.

*“Es común que le digan algo al niño que es gordito o al que tiene gafas... lo típico, pero bueno, como cualquier otra cosa... lo típico, los niños siempre buscan cualquier cosa para pinchar al otro” (Borja).*

Desprendiéndose, que el sentido común admite que el que es diferente sea violentado.

*“La violencia de los niños es algo cotidiano, ¿no?” (Borja).*

¿Será el acecho, pinchar al otro, lo propio del ser humano en su vida en común? o ¿Es tan solo la mismidad la que se pone en juego en la participación en el mundo de la vida?

El cuerpo, que como lo señalamos anteriormente, representa un conjunto de significaciones vivientes, que sintetizan singularmente interpretaciones y relaciones. Por tanto, la cuestión que nos interesa ahora, es develar desde los relatos de seres que han asumido que no se ajustan a la norma, cómo significan este hecho en la narración de sus experiencias escolares. Así, buscamos conocer qué criterios constituyen las categorías de deficiente o anormal desveladas por ellos y qué reflexiones se generan al respecto en sus relatos, en la premisa que “el monstruo no puede existir por sí mismo, sólo puede ser leído y entendido a través de las relaciones culturales en las cuales se mueve y participa”<sup>569</sup>.

Asimismo, nos interesa conocer cómo nuestros entrevistados valoran la diferencia desde un cuerpo que tiene un significado simbólico, bajo la premisa que su cuerpo se sitúa frente a los otros, quienes lo significan. Presumiendo que esos cuerpos no le fueron indiferentes, como posiblemente el cuerpo propio no lo fue para el otro que habita en determinados patrones simbólicos y clasificatorios.

---

<sup>569</sup> PLANELLA, J. (2006). La construcción del cuerpo Freak. En J. Planella, *Cuerpo, cultura y educación* (págs. 131-148). Barcelona: Desclée de Brouwer, p. 133



### 7.2.1 Lo defectuoso e imperfecto

*“No me discriminaron de forma directa, porque no es lo mismo que a lo mejor... ¿sabes? los niños se ríen de la gordita, de la que tiene aparatos, del de gafas, lo de siempre, ¿no? No así directo de burla contra mí, sino, indirectamente notaba cierta distancia, a veces” (Sofí).*

En la premisa “*lo de siempre*”, Sofí pareciera ubicarse en una categoría de la normalidad en la exclusión y en la sanción de la diferencia por ser humano-objeto u obesa. Desde su mirada, estos criterios parecen de sentido común, ya que al cuerpo le es imposible esconder esa diferencia ya construida.

Diferencia que apela a una normalidad que se inventa a sí misma y que no valora las acciones/creaciones humanas que buscan la forma de compensar un fallo en el cuerpo de un ser-cuerpo llamado a la normalidad. De esta forma, la burla hacia el que usa gafas o usa aparatos, podemos interpretarla como la sanción por tener un cuerpo defectuoso y que requiere compensación.

Esto remite presumiblemente, a constatar en la presencia de ese cuerpo la irrupción de algo no natural o sobrenatural en el orden natural, afirmando con ello que la existencia y presencia de la vida, no tiene el poder de mostrar un orden, una sola forma de ordenar las cosas. Orden que es necesario para que el ser y su existencia “no escapen del espacio que les ha sido asignado”, para no romper el equilibrio. Un cuerpo defectuoso sería una amenaza de “inacabamiento de la creación”, una “distorsión en la formación de la forma”, como también una “negación de lo vivo a través de su no viabilidad”<sup>570</sup>, en suma, ese cuerpo vendría a anunciar la fragilidad del orden humano.

De esta forma, esos cuerpos con aparatos, gafas, muletas, acné, pecas, orejas pequeñas o grandes, muy altos o muy bajos, le mostrarían al ser humano el fracaso en su proyecto de dominio.

No obstante, nos enfrentamos a una situación ambivalente, pues el ser-cuerpo foco de burlas se inscribe en un patrón, lo asume y orienta una acción

---

<sup>570</sup> IBÍDEM, p. 145

compensatoria para lograr ajustarse a lo impuesto, siendo el más claro ejemplo el uso de aparatos, por lo que esta medida transitoria no debería ameritar burla, sino más bien una recompensa, puesto que ha demostrado su interés en ajustarse a la norma impuesta, es decir, se esfuerza por ser normal.

Sin embargo, se burlan de él por intentar compensar su fallo. Entonces ¿qué bienestar ofrece compensar en busca de la norma? ¿Existiría diferencia en la exposición a la burla si no realizara acciones compensatorias? Estas son algunas de las paradojas que se anuncian en el relato.

Otra de las categorías que marca significativamente la interacción, orientando los esquemas de percepción y apreciación inscritos en el cuerpo, es la obesidad, la ausencia de un cuerpo esbelto, musculoso y atlético. Entonces, este cuerpo que se aprecia como obeso, no encajaría desde un inicio en la evocación de las imágenes y significaciones que un cuerpo “normal” suscita, produciéndose una reacción acorde con los esquemas universalizados, a partir de la oposición entre lo deficiente y lo normal.

*“Con educación física fuimos a un campeonato de pádel, que además recuerdo que hacíamos concursos individuales, de parejas y demás; y además recuerdo que... yo de pequeño era un poquito gordito y recuerdo que en el concurso de parejas me tocó con una amiga, una compañera, aunque... yo no sé si nos tocó o nos encrucijaron a que nos tocara, porque también era una chica gordita y ganamos el primer premio, pese a todas las expectativas que tenían por pareja” (Pablo).*

Lo que Pablo anuncia, desde nuestro punto de vista, en un relato similar al de Sofí, es la idea que la alteridad deficiente se sustentaría en la premisa de una ideología de la salud y del cuerpo perfecto, en especial dentro de la narrativa de la autonomía y la responsabilidad, circunscrita en el plano individual a la tarea del cuidado de sí mismo.

En tal lógica, similar a la que en la actualidad se recoge desde los discursos biomédicos, sobre higiene o cuidado del cuerpo, pareciera que las enfermedades o rasgos que anuncian algún deterioro corporal, fueran valorados como “fracaso

personal”, por no lograr encajar el ser-cuerpo en el molde de esfuerzo y realización que traería implícito el discurso de la autonomía-mérito-éxito.

De este modo se comprendería la aversión a los obesos, porque se estima que ellos han transgredido y violado las “reglas básicas del juego social que se refieren al comer, al placer, al trabajo, al esfuerzo y al control de sí”<sup>571</sup>. Viéndose reforzado con el modelo biomédico que propaga la idea que hay algo mal o equivocado en los procesos de las deficiencias, similar a lo que ocurre con la vejez, definida como un declive.

A lo que corresponde preguntarse, el por qué este grupo de seres humanos que escapan a la norma son una obsesión para los que se consideran normales. ¿Por qué la mismidad universalizada se complace en crear monstruos y antídotos?

### 7.2.2 Anunciando lo que no existe: la normalidad

*“Yo creo que como todos saben, en algún momento eres más aceptada o menos aceptada, y el guapo que se ríe de los demás, luego también se lleva sus burlas, porque es un bobo, a lo mejor, porque es muy guapo, pero es un idiota o un chulo de mierda, entonces, yo creo que el gordo que se ríe de los demás por cualquier cosa, luego se ríen de él porque es gordo, o el gordo que se reía del gafotas y el gafotas también del gordo, yo creo que todos hemos pasado por alguna cosa” (Jennifer).*

Desde el relato de Jennifer nos ubicamos en una narrativa en que las interacciones y los lugares se intercambian, no existen posiciones fijas, sino que éstas serían circunstanciales en el continuum de los binarios normalidad/anormalidad, inclusión/exclusión, recompensa/sanción.

Así también, este relato nos lleva a habitar una narrativa cuya trama se desarrolla en la idea que lo normal/anormal pende de una delgada línea, que pareciera habitar en la frontera, en donde la alteridad deficiente representa lo otro del propio yo, es decir, vemos el desorden, la alteración, la falta y por

---

<sup>571</sup> ORTEGA, F. (2010). Del cuerpo sometido a la sumisión del cuerpo, op.cit., p. 199

tanto, habitamos una ordenada y delimitada mismidad-unicidad. El otro nos refleja la imagen de lo que podríamos llegar a ser, nos devela las partes oscuras y recónditas de los seres humanos, humanidad que no obstante compartimos.

Es decir, que lo normal/anormal formaría parte de un mismo sistema de significaciones y representaciones, pues la deficiencia existiría para regular la normalidad, siendo ambas hilos de una misma trama de poder.

Por lo tanto, sería la delgada, frágil y móvil línea entre lo ajustado a la norma y lo deficiente, entre lo normal y anormal, lo que nos muestra esa alteridad sancionada, violentada, escudriñada y controlada. Anunciándonos que la norma y lo anormal serían una invención arbitrariamente inculcada.

*“Hoy día es la normalidad, te van a discriminar por ser homosexual, o porque estas gordo, por llevar gafas o por no tener padre, por ser muy alto, porque tienes granos en la cara...” (Israel).*

La cuestión, según indica Israel, es deconstruir la normalidad, así como su otra cara, la anormalidad, frente a la universalización de un determinado yo que desea construir relaciones con otro que sea lo mismo que él, haciéndonos caer en cuenta lo improbable de la alteridad, en su melancólica condición. Remitiendo a su vez, a la posibilidad que esa normalidad se vuelva en cualquier momento “furiosa hacia la mismidad”<sup>572</sup>.

Pues pareciera, como se puede inferir del relato de Israel, que la normalidad es, en la medida que constituye un otro deficiente, un otro que le muestra lo que en realidad es el ser humano, un ser inacabado, finito, vulnerable, híbrido, contradictorio y deficiente. Otro que en su presencia viene más bien a decir que no existe lo normal, y que lo que se construye en los discursos, en especial en el pedagógico, es la no aceptación de ese otro/sí mismo, lo que se llevaría a cabo negando una corporeidad frágil y cambiante, además de hiper-corporeizar algunos rasgos de esos cuerpos.

Israel pareciera decirnos que no existe “esa alteridad deficiente” y que más vale considerar la acción de “pulverizar de una vez la normalidad y los

---

<sup>572</sup> SKILIAR, C. (2002). *Acerca de la anormalidad y de lo anormal*, op.cit., p. 3

monstruos que ella ha creado”<sup>573</sup>. “Por lo tanto: no hay algo así como el “deficiente” o la “deficiencia”. Hay, eso sí, el poder y el saber de la invención de una norma. Hay, eso sí, la fabricación de la deficiencia”<sup>574</sup>.

En suma, desde los testimonios, las reflexiones y el ejercicio hermenéutico crítico, podemos presumir que lo normal/anormal con su delgada línea, lo único que lograría en sus dispositivos es instalar en el cuerpo la inquietante sospecha de la “total humanidad”, porque cada uno en y desde su “mote” “no es ni carne ni pescado; vive en un aislamiento parcial en tanto que individuo indefinido y ambiguo”<sup>575</sup>.

Destacándose, que no solo basta la presencia de la diferencia para reafirmar la existencia de una normalidad, sino que además se necesita la manifestación de ella. Lo que pareciera indicar que la alteridad deficiente es necesaria para la constitución del estereotipo, no ella en sí misma, sino la sanción que ella involucra. Lo normal solo existe en la sanción de lo anormal.

Así, normal/anormal sería una disociación que ofrece una visión del mundo en jerarquías, residuo de una tradición cultural, entonces, si alguno de los términos desaparece, el fenómeno que intentaba definir, es decir, su opuesto, ya no significa nada<sup>576</sup>. Sería una ilusión.

*“Creo que lo normal... lo normal sería que... que todo fuera normal, algo tan sencillo como eso, es como una utopía con la que sueño, ¿no?” (Pedro).*

Esto nos lleva a concluir parcialmente, que las prácticas de exposición de la supuesta diferencia, colaboran en constituir una pedagogía de la diferencia<sup>577</sup>, que intenta mostrar la monstruosidad para moralizar en determinadas prácticas y modos. Así, por ejemplo, la gordura es usada para moralizar en el cuidado del

---

<sup>573</sup> IBÍDEM, p. 5

<sup>574</sup> IBÍDEM, p. 14

<sup>575</sup> Robert Murphy, citado por PLANELLA, J. (2006). La construcción del cuerpo Freak, op.cit., p. 142

<sup>576</sup> PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., pp. 645-647

<sup>577</sup> PLANELLA, J. (2006). La construcción del cuerpo Freak, op.cit., p. 145

cuerpo, mariquita es utilizada para la heteronormatividad y así otros múltiples ejemplos, donde la diferencia es negativizada.

Por otro lado, los relatos nos anuncian una alteridad deficiente y una reflexión sobre la norma, que es definida como construcción que responde a intereses particulares y universalizados, en las ineludibles relaciones de poder.

Lo que nos lleva a reflexionar sobre la posibilidad de resistencia frente a los ejercicios del biopoder que valora los cuerpos como experiencias de gobernabilidad, de inscripción del poder, de materialización de los deseos y temores de los otros. Constituyéndose como claro ejemplo, el problema que constituye la violencia y exclusión para quienes no cumplen la norma corporal. Un elemento que parece estar incorporado al sentido común.

Sentido común que ha justificado una violencia tal frente a la diferencia, que incluso ha generado dispositivos con el propósito de hacer desaparecer dicha alteridad.

*“Hay una diferencia real y es que a un heterosexual no se le pone en tela de juicio su orientación, sus derechos o si es o no es hombre y no se les condena a muerte o a cárcel como en algunos países, eso es real” (Aythami).*

Es decir, el sentido común construido en nuestras sociedades y reproducido en los espacios escolares se conforma en la idea que aquel cuerpo que anuncia vulnerabilidad, fragilidad, hibridez y finitud debe ser excluido. Sentido común que designa una forma de pensamiento social que se sustenta en la creación de una normalidad que en un momento dado, excluirá a cada uno de los que configuraron ese pensamiento. Situación que es por lo menos paradójal, no obstante, es en esto que la pedagogía y otras ciencias gastan sus esfuerzos, es decir, se esfuerzan en construir dispositivos de normalización.

### 7.3 EL CUERPO: FORMAS QUE HABLAN

En esta última parte del capítulo realizaremos el análisis en base a las siguientes categorías:

Pluma (56 citas, 21 personas: 9 mujeres y 12 hombres), Cuerpo (33 citas, 19 personas: 10 mujeres y 9 hombres), Visibilidad (55 citas, 21 personas: 11 mujeres y 10 hombres), Relación con compañeros (38 citas, 18 personas: 9 mujeres y 9 hombres), Insultos (72 citas, 25 personas: 13 mujeres y 12 hombres), Homofobia interiorizada (16 citas, 11 personas: 4 mujeres y 7 hombres), Estereotipos (28 citas, 13 personas: 7 mujeres y 6 hombres), Sexualidad (66 citas, 19 personas: 9 mujeres y 10 hombres).

En el cuerpo, como en una página en blanco se inscriben la raza, la salud, la nacionalidad, la moralidad, el sexo, el género, la identidad, que en su aparecer frente a los otros despliegan un amplio espectro de prejuicios, valores estereotipos y discursos, todo debido a su presencia<sup>578</sup>.

Inscripciones que acusan experiencias dolorosas, convirtiéndose en un cuerpo que delata. Pues, ciertamente evidencia la contingencia de formarse humano, cuando hay algo que le dice que no hay nada garantizado, que no existe una esencia especial que haya recibido al nacer, sino que, por el contrario, es remitido a un constante rehacerse a través de los azares de ese cuerpo.

*“Sobre todo... la diferencia, es decir el mal rollo físico con mi cuerpo y con la gente, con el entorno, lo experimente sobre todo a finales del colegio y a principios del Instituto, porque fue cuando me empecé a desarrollar, y tenía que disimular toda mi historia” (Mauricio).*

Un cuerpo en el que se inscriben una serie de estereotipos que obligan al sujeto a contemplar, comparar y modificar.

*“Lo viví mal, con mi padre no me hablo, porque me daba mucha caña y me... es decir...constantemente, claro cuando yo terminé el colegio y empecé en el Instituto, me corté el pelo y me puse la pinta que me dio*

---

<sup>578</sup> MOLINA, N. (2005). El cuerpo: museo y significado controlado. *Polis*, 4(11), p.19

*la gana y mi padre estaba todos los días machacándose por la pinta, todos los días, que ¿a dónde vas con esa pinta?, que ¿qué va decir la gente?, que pun, que pan, que pareces un macho, que no se qué, que a ¿dónde vas?, hasta que ya hablé con ellos, mi madre también me daba caña, pero de otra manera, era más sutil” (Víctor).*

De este modo, creencias, tropologías, identificaciones imaginarias están tatuadas en su cuerpo, unidas al haz de contradicciones de este ser-cuerpo, configurándose en él un límite a esas inscripciones, quebrando su estabilidad de sujeto unitario que solo busca calzar en la norma.

*“A veces pienso que sí dejó de lado el discurso de que soy un hombre en el cuerpo de una mujer, no sé con claridad lo que soy; sé que no soy una mujer, pero tampoco he tenido el valor de operarme y transformarme en un hombre, por lo tanto, soy una especie de híbrido, es como si representara eternamente un papel” (Mauricio).*

Así, el cuerpo y sus formas, su apariencia, sus gestos, sus movimientos, es decir, el cuerpo en su radical materialidad, anuncia la manera en que los sujetos establecen las relaciones con el mundo y consigo mismos, y las formas de proceder en y desde él.

Interesándonos particularmente en este acápite, el cuerpo humano en el espacio social, desde donde se recogen un conjunto de características que hablan de él. Siendo lo más importante, aquello que está transmitiendo constantemente en ese mundo social.

En suma, el cuerpo sería resistencia, instrumento, presencia, todos ellos aspectos básicos, interrelacionados, enredados, anudados a través de los cuales se atestigua una existencia única y singular. Así, se enuncia una resistencia muy particular, puesto que “todo lo que me resiste o se me opone en el mundo se me manifiesta según el modelo de la resistencia corporal”<sup>579</sup>, la cual se configura en la premisa que el poder simbólico reposa en la “sumisión inmediata y prerreflexiva de los cuerpos socializados”<sup>580</sup>.

---

<sup>579</sup> XIRAU, J. (2010). Presencia del cuerpo. En A. Serrano de Haro (Ed.), *Cuerpo vivido* (págs. 87- 98). Madrid: Ediciones Encuentro. Serie Filosofía, p. 88

<sup>580</sup> BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*, op.cit., p. 15



No obstante, rara vez la resistencia en su prototipo corporal interpela al sí mismo y a los otros, puesto que no puede hacer oído sordos a las interrupciones problemáticas que se anuncian en la materialidad de su cuerpo, siendo “la interpelación un arma de doble filo por su potente capacidad para llamar a los sujetos a la existencia”<sup>581</sup>.

*“Educación física nunca me gustó, eso de quitarme la ropa delante de otras chicas me ponía siempre muy nerviosa, creo que tenía la loca sensación que si me veían desnuda o lo nerviosa que me ponía, me iban a descubrir...iban a saber que me gustaban las chicas” (Mary).*

Si bien reproducir las normas, los discursos y las categorías es una condición indispensable para la constitución del sujeto, no existe, por ejemplo, la “fabricación radical de un sujeto sexuado genéricamente”, sino, lo que hay es más bien una “repetición obligatoria de normas anteriores que constituyen al sujeto, normas que no se pueden descartar por voluntad propia”, pero, que sin embargo, “son también los recursos a partir de los cuales se forja la resistencia, la subversión y el desplazamiento”<sup>582</sup>.

Porque el poder simbólico, el modo de vida general, la reproducción de categorías, los discursos y sus significados inscritos en el cuerpo pueden y de hecho son refigurados en sus términos, contenidos y alcances. Al fin y al cabo, los sujetos situados y encarnados “son quienes se des-reconocen en un discurso, quienes adquieren el poder y la responsabilidad de dar forma a ese discurso”<sup>583</sup>.

Un des-reconocimiento que cobra gran relevancia en los espacios escolares, pues sería el referente que despierta temores, desvíos, aperturas, sanciones, ocultamiento o expresión. En los relatos de nuestros entrevistados esto se materializa en la figura de algunos recién llegados, que realizarían la acción de aparecer ante los otros en un cuerpo que no habita la medianía de lo establecido.

---

<sup>581</sup> HARAWAY, D. (2004). *Testigo\_Modesto@ Segundo\_Milenio. Hombrehembra\_Conoce\_Oncorotón*, op.cit., p. 69

<sup>582</sup> BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, op.cit., p. 65

<sup>583</sup> HARAWAY, D. (2004). *Testigo\_Modesto@ Segundo\_Milenio. hombrehembraç\_Conoce\_Oncorotón*, op.cit., p. 68

Recién llegados que no se circunscriben a las narrativa de la invisibilidad, porque su cuerpo es presencia y por tanto, delata, anuncia, acusa, demanda la reflexión o la violencia. Un cuerpo que despierta en los otros un conjunto de significaciones y relaciones que generalmente se aplica a sí mismo, es decir, categorías de dominación.

### **7.3.1 Tropología del cuerpo: la pluma.**

Uno de los conceptos claves al que hacen referencia la mayoría de nuestros entrevistados (21 personas: 9 mujeres y 12 hombres) es la pluma, entendida como una entidad que identificaría claramente a la persona LGTB o al menos, al que “se le nota”. Este concepto, utilizado inicialmente en referencia a homosexuales masculinos, se ha ido generalizando, hasta llegar a entenderse como la exageración de las conductas propias de un sexo realizadas por una persona del sexo contrario. “En general se habla de la pluma como algo que "se escapa", que puede resultar incontrolable, que delata al homosexual ante la mirada hetero y que, en definitiva, representa la "maricona" que todo homosexual lleva dentro”<sup>584</sup>.

En el imaginario popular *la pluma* remite a actuaciones teatrales, a performances o sensuales travestismos con boas (prenda de vestir femenina conformada por plumas de aves de vistosos colores que se utiliza alrededor del cuello), a espectaculares despliegues drag queen.

En consonancia, nuestros entrevistados hacen referencia a ella como algo distintivo, haciendo extensivo su uso incluso a objetos cercanos:

*“Me acabo de comprar un coche de segunda mano, el anterior me odiaba a muerte, era un coche homófobo... entonces a este le he colocado un ventilador de Hello kitty, si el otro era homófobo, este quiero que sea un coche absolutamente mariquita y con mucha pluma” (Borja).*

---

<sup>584</sup> MIRA, A. (2004) *De Sodoma a Chueca.*, op.cit. p. 143

Pero, ¿qué implica el tropo de la pluma en esta presentación de un ser-cuerpo que no se ajusta a lo establecido en la vida cotidiana? Una posible respuesta podría venir desde la analogía construida por Goffman<sup>585</sup> en torno a la perspectiva de la actuación o representación teatral, en que la relación entre el mundo de la vida y escenario se concreta en que, en ambas, el ser se presenta con la máscara de un personaje.

Desde aquí podríamos comprender que los tres elementos: personaje, escenario y público se condicen con sujeto, vida cotidiana y sentido común, respectivamente. Un sentido común que viene a materializar el conjunto de saberes definidos por una comunidad, que no está inmediatamente presente; así, hablaríamos de las identificaciones o modelos establecidos que debe ocupar cada participante.

Siendo lo ilustrativo, desde nuestro punto de vista, que cuando el ser-cuerpo se presenta a los otros, se ponen en juego una serie de significados e interpretaciones, sabiendo esto cada uno de los participantes en el mundo de la vida intentará obviamente, agenciar dicha actuación, de ahí que Goffman<sup>586</sup> nos remita a las máscaras como tropo de esta agencialidad.

De este modo, el cuerpo se entiende como “vehículo de signos”, en la inmediata presencia de otros, no obstante, una simple acción podría no aportar a los otros una información más concluyente, puesto que “muchos hechos decisivos se encuentran mucho más allá del tiempo y lugar de la interacción o yacen ocultos en ella”<sup>587</sup>.

Por ello, el ser-cuerpo tendrá que “actuar de manera de expresarse intencionada o involuntariamente, y los otros, a su vez, tendrán que ser impresionados de algún modo por él”<sup>588</sup>.

---

<sup>585</sup> GOFFMAN, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, p.4

<sup>586</sup> IBÍDEM.

<sup>587</sup> IBÍDEM, p 6

<sup>588</sup> IBÍDEM, p. 12

Desprendiéndose que la figura de la pluma en este contexto, viene intencional o involuntariamente a provocar una sorpresa, a llamar la atención sobre algo que en una breve interacción no se apreciaría. Por tanto, la analogía entre presencia y pluma se encuentra presumiblemente en las asociaciones que existen sobre la pluma o el plumaje en las aves, el cual, comúnmente, cumple un rol que va más allá de permitir el vuelo o proteger. Las plumas tienen además funciones relacionadas con el color y la vistosidad, en el proceso de reconocimiento entre los miembros de la misma especie, como también de camuflaje para esconderse de los depredadores, y finalmente como elemento a exhibir durante el cortejo. Sin olvidar que las plumas tienen también una función comunicativa<sup>589</sup>.

Desde estas proyecciones en torno a la pluma, podemos apreciar una amplia polifonía en el uso de este tropo, en torno a la presencia del otro en el mundo de la vida, pensándose relaciones tan diversas como: la pluma como camuflaje; la pluma como elemento de seducción; la pluma para emprender el vuelo; la pluma como protección; la pluma para ser reconocido o ser visto por los otros; la pluma como forma de expresar innumerables experiencias.

Atisbándose que la pluma en los contextos narrativos acusa diversos sentidos, significaciones y relaciones. Por tanto, no queda más que escuchar las voces que se anuncian en la evocación de los escenarios escolares.

### **7.3.1.1 La pluma habla de lo femenino**

*“En el Instituto si había un chico abiertamente gay, que era el único del Instituto, muy afeminado, coincidí con él un año en una clase y era muy escandaloso, además, iba de diva y no sé qué, todo lo contrario a mí y yo si le tenía mucha admiración, aunque no me identificaba desde el punto de vista de su pluma y no sé qué, pero lo admiraba, porque sabía que él estaba enfrentando una realidad que yo*

---

<sup>589</sup>SENAR, J.-C. (2004). *Mucho más que plumas*. Barcelona: Monografies del museu de ciències Naturals, p. 21-45

*tenía oculta y qué lo hacía día a día, con descaro, una cosa impensable para mí en aquel momento” (Manuel).*

En el relato de Manuel, la pluma se asocia a lo femenino, a lo escandaloso, a una diva (vocablo proveniente del latín cuyo significado es: “divina”, así también corresponde al apodo con que se solía designar a una cantante cuya voz era excepcional, no obstante, en ambos casos alude además a una mujer con un ego arrollador). En cualquier caso, todas las imágenes remiten a una presencia o puesta en escena notable, destacable o impactante.

Esta presencia impactante es quizá a lo que Manuel pareciera remitir cuando dice: “*desde el punto de vista de su pluma*”. Por otra parte, aludiría al gay afeminado, un varón cuya orientación afectivo-sexual se condice con la homosexual. De esta manera, las significaciones que están inscritas en el cuerpo del que tiene pluma se caracterizarían por su condición de contradicción, de divergencia entre el aspecto morfológico y los gestos, la apariencia y los movimientos asignados a esa morfología corporal.

De este modo podemos comprender la reproducción de este tropo en su asociación con lo femenino, del punto de vista de un discurso generado en la lógica patriarcal, donde ciertos hechos fueron interpretados y recreados en forma sesgada. Desde aquí, “*la pluma*” en femenino, sería vestigio de un pensamiento que no logra desmontar y trascender los roles socialmente asignados.

Por otra parte, el relato de Manuel remite a aquello que le provocaba esa presencia impactante, la admiración y el reflejo de lo que él estaba ocultando. ¿Qué ocultaba? Desde su relato podemos vislumbrar dos opciones: su deseo y necesidad de tener otros gestos u otra apariencia, o tal vez, ocultaba su condición de no ajustarse a los modelos heteronormativos establecidos.

Como lo señalamos antes, el cuerpo del otro, en este caso su pluma, evoca en Manuel una reflexión, es decir, es capaz de mirarse a sí mismo en su opción por una forma existencial que no le satisface, muy distinta a aquella que desearía ser o tener y que ve reflejada en la pluma que el otro luce.

Por último, la asociación entre *descaro*, *enfrentar* y *pluma*, resulta relevante desde el punto de vista de las formas que hablan desde el cuerpo en los escenarios escolares. Así, desde la perspectiva de este relato, el cuerpo con la pluma demanda una reacción del otro, pues este se siente interpelado por él. Un cuerpo que no se ajusta a la normativa establecida, un cuerpo que no opta por estar oculto en la homogeneidad y normalidad. Un cuerpo que desafía las significaciones y la naturaleza ontológica construida en torno a él.

Desde esta perspectiva, el vocablo *descaro* tendría sentido en su contrapartida con el término “decoro”, que hace mención a la idea de no molestar a los demás o de no interferir en sus asuntos, consistiendo el decoro en los escenarios escolares en que un sujeto que no se identifica a sí mismo con un cuerpo masculino aparenta ajustarse a las formas socialmente atribuidas a este género.

### **7.3.1.2 La pluma no se elige**

*“Lo que no hacía era intentar fingir, porque yo sabía en el fondo lo que había, pero tampoco me revelaba expresamente por nada, al no tener pluma yo no tengo especial problema con mí masculinidad, entonces no tenía por qué revelarme contra esos códigos que en principio te imponían, si yo hubiese sentido necesidad de ser más libre, de vestir de otra manera, a lo mejor sí, pero no tuve esa necesidad, a lo mejor porque me lo impusieron, me lo impusieron tanto que... ahí me quede tranquilito” (Oscar).*

Desde aquí, se observa también la asociación de la pluma con lo femenino, que viene del enunciado: *al no tener pluma yo no tengo especial problema con mí masculinidad*, por lo que la significación que nos ofrece este relato podría encaminarse a representar la pluma como una manifestación involuntaria o no elegida del sujeto puesto en escena.

Es decir, pareciera que el cuerpo delata en sus gestos y apariencia a los sujetos cuya experiencia de sí no se ajusta a las normativas en torno a las formas del cuerpo. Esta necesidad no se apreció en la práctica escolar de Oscar,

pues él admite que su experiencia de sí y sus formas (gestos, apariencia, movimientos) eran congruentes y significaban lo que la norma establecía. Aunque, el mismo manifiesta en su relato que su falta de libertad a este respecto pudo provenir de un contenido cultural eficazmente inculcado.

Esta reflexión de Oscar, nos interpela en términos heideggeriano sobre la “autenticidad”, en la idea de coincidir la experiencia de sí y sus formas de expresión. Coincidencia entre el saber y el ser que lo constituye, contrario a la condición de ser-saber experimentado como un adiestramiento<sup>590</sup>.

Entendiendo, que la inautenticidad se constituiría al vegetar formar universales, impuestas, que no se nutren de la experiencia propia, sino de la de otros ausentes, que son definidos como pastores que dirigen los proyectos hacia formas particulares de ser humano. En dicho marco, el ser buscaría encuadrar su existencia según esquemas válidos, abandonando la responsabilidad de sí; por tanto, no viviría a riesgo propio, no se expondría porque temería el peligro y la carga de la incertidumbre. Seguiría al pastor y con ello tendría la buena conciencia del rebaño, sintiendo una profunda paz y alegría por la auto dimisión del propio testimonio<sup>591</sup>.

### **7.3.1.3 La pluma que no le corresponde**

*“Yo trataba de explicarle a la gente que no es que tuviera pluma, porque no era un chico gay que fuese femenino, yo me sentía una mujer, era una mujer, soy una mujer” (Magdalena).*

En este relato, al igual que en los anteriores, la pluma aparece asociada a una apariencia socialmente construida desde lo femenino. Innegablemente desde los estereotipos establecidos ser mujer implica cierta apariencia, una determinada presentación, que Magdalena, una chica transexual, se niega a asociar con una pluma que desde su perspectiva no le corresponde, como sería el caso del gay afeminado. En el contexto de este relato, la pluma dispara el significado de un

---

<sup>590</sup> HEIDEGGER, M. (1974). *Ser y tiempo*, op.cit. pp. 170 y ss.

<sup>591</sup> FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 53

artificio o construcción de segundo grado, es decir, se nutre de otras construcciones para generar un nuevo artificio, de un mundo simbólico crea otro mundo igualmente simbólico.

Al ser el género una construcción, la pluma sería una doble construcción, es decir, Magdalena en su relato se apropia de esta formación ya realizada en torno a lo que es lo femenino, aludiendo a que en la figura de la pluma, los gay afeminados cruzan los límites de sus formas masculinas, para vestirse de formas femeninas.

Voluntaria o involuntariamente, haya sido o no una construcción de segundo grado, esto no tiene mayor relevancia, puesto que lo importante, desde nuestro punto de vista, es que la pluma sería significada como una representación, una actuación, a diferencia de ser ontológicamente una mujer a la que le corresponden “naturalmente” esas formas.

*“A los chicos gay con mucha pluma, también les daban bastante en el cole, no todos somos como la mayoría, algunos venimos con defectos de fábrica, pero no por eso merecemos que se nos trate mal”  
(Mariela).*

Consideramos que esta aseveración aludiría tal vez, a la explicación médica en torno a que su anatomía podría no coincidir con su neurología o sexo cerebral, es decir, la condición que antiguamente era llamada transexualismo verdadero intenso y hoy es conocida como el síndrome de Harry Benjamín, desde aquí, el tener gestos, rasgos, gustos femeninos sería una condición natural, que respondería a la demanda de ser mujer y por tanto, la legitimaría para entrar en las formas socialmente establecidas. Es decir, en las formas de ser mujer asignadas por el modelo patriarcal.

Con lo cual, los roles asignados en y desde la lógica patriarcal no son deconstruidos, sino más bien reproducidos, manteniéndose así la división y polarización entre hombre y mujer.



#### 7.3.1.4 La pluma te protege

*“En el Instituto había un grupo de tres chicos con una pluma grandísima, pero a esa edad los chicos son más tolerante, al menos en mi instituto, no los molestaban demasiado, porque además ellos se defendían muy bien. Los otros chicos no se atrevían a decirles nada cuando estaban en grupo, solo los molestaban cuando iban solos. A mí no me parece que fuera para tanto, además, ellos se lo buscaban por mostrar demasiado la pluma, eran peor que mujeres” (Pedro).*

En este relato, como en los anteriores, se asocia la pluma con lo femenino, entendida como una construcción cuyos atributos han sido producidos y reproducidos en una narrativa patriarcal. Desde aquí deseamos destacar dos elementos en la polifonía de este tropo, el primero, tiene que ver con la protección y afiliación a un grupo. En esta línea presentarse ante el otro en su alteridad, facilita la conformación de un grupo que rescata la mismidad, es decir, ofrece un espacio en que el sujeto puede experimentar la mismidad en la alteridad.

Así, la agrupación de sujetos ofrece esa visibilidad, pues valoran y agencian la situación común de no estar ajustados a la norma. De esta manera, la pluma les significa relaciones de afiliación que tienen como efecto ofrecer un espacio de negociación de significados, la formación en las trayectorias de identificaciones y el despliegue de historias de prácticas, así como el recorrido de instancia entrelazadas en un compromiso mutuo: defenderse<sup>592</sup>, es decir, presentar en bloque mayor resistencia frente a la violencia de los otros.

En ese contexto, la pluma vendría a significar el salvoconducto para la participación en una comunidad determinada, implicando que la presencia de un cuerpo que no se ajusta a la norma trae consigo la sanción, especialmente por parte de algunos pares, que son activos colaboradores del código escolar hegemónico.

El segundo aspecto que deseamos desvelar, es el que se anuncia en el enunciado *“ellos se lo buscaban por mostrar demasiado la pluma, eran peor*

---

<sup>592</sup> WEGNER, E. (2001). *Comunidades de práctica*, op.cit., pp. 216-227

*que mujeres”*, lo que remite a una doble desvalorización. Es decir, la mujer aparece valorada negativamente, entonces el sujeto que tiene pluma, es doblemente desvalorizado, y no necesariamente por aparecer en su alteridad, sino por sobreactuar gestos o acciones que se consideran típicamente femeninas.

Remitiéndonos el tema de la pluma, tanto en este relato como en el anterior a una reproducción de la narrativa patriarcal.

### **7.3.1.5 La pluma como camuflaje**

*“En primaria lo pase mal, nunca se los dije por qué pensé que a lo mejor... tenía miedo, porque al decir lo que recibía en el colegio... pues a lo mejor también recibía en mi casa, éste era el miedo mío, entonces lo que hice fue... yo lo centraba todo en la pluma, porque con 10 años y así, ya caes en esas cosas, entonces... yo veía que lo que les molestaba era la pluma, entonces lo que hacía era exagerarla al máximo, para que cuando fuera yo, no molestar, ¿sabes? Entonces, la pluma si la tenía en un dos, yo la ponía en un ocho, exageradamente, para acostumbrarlos y cuando fuera yo, ya no les molestara, esa era la idea que yo tenía” (Jesús).*

Este discurso pareciera reafirmar nuestra presunción que lo que se sanciona con mayor fuerza es la presentación en escena de un rol que no ha sido pensado para ese cuerpo, es decir, la falta de decoro y la intención de molestar al otro. ¿Cómo lo molesta? Anunciando que no existe una naturaleza en el cuerpo humano, ni límites, ni formas establecidas de una vez y para siempre, en otras palabras, mostrando la contingencia y vulnerabilidad de las construcciones humanas así como de la existencia misma. Esto sería lo que enuncia la pluma.

En este discurso, la pluma adquiere una política de sabotaje, de agencialidad, cuyo propósito era acostumbrar al otro a la alteridad. Esto ocurría al significarse la pluma como una especie de camuflaje, como una forma de cubrir un cuerpo-ser, de protegerlo en un ambiente hostil adoptando una apariencia que pudiera engañar a los otros.

Es decir, dar el aspecto de otra cosa, de manera de salvaguardar el verdadero yo. De ahí que la acción que Jesús describe conforma una reapropiación del símbolo de la pluma. Apareciéndose la existencia de tal símbolo, asociado, presuntamente, a rasgos, gestos y valores femeninos, conjuntamente con los significados negativos que trae aparejado. Desde aquí Jesús lo resignifica para utilizarlo como una manifestación irónica, como forma de reacción defensiva que abre curso a una nueva identificación<sup>593</sup>.

#### 7.3.1.6 Ser sin plumas

*“No, yo nunca tuve pluma, ni lo exteriorice de ninguna manera, con lo cual, no hubo diferencia en ese aspecto, la diferencia la hacía yo en mi interior, pero no en el trato externo, porque no había motivos, nunca lo dije, ni nunca se me notó, ni nada” (Pedro).*

La pluma en este relato pareciera tener una significación similar al anterior, relacionado con la premisa de ser visto. Enfocando el tropo de la pluma a la función de ser reconocidos por sus iguales y remitiendo, analógicamente, “yo nunca tuve pluma”, a la experiencia de no ser identificado, ni relacionado con el grupo de sujetos que no se ajusta a la heteronormatividad.

De esta manera, tener o no tener pluma implica ser reconocido o no en una alteridad, en la condición de no ser lo mismo. En este sentido, Pedro reconoce que él optó por no aparecer ante los otros en su alteridad “anormal”, aludiendo a una experiencia corporal en que la cuestión de no vivir de la forma asignada, fue descartada.

Sin embargo, esto no implicó que sus relaciones consigo mismo no se vieran afectadas por esta situación. Porque su cuerpo, al ser lo mismo que la norma, le ofreció una invisibilidad, un refugio, que no obstante no le ofreció a la experiencia de sí mismo.

---

<sup>593</sup> DE ERICE, J. (1994). *Erving Goffman: De la interacción focalizada al orden interaccional*, op.cit., pp. 56 y ss.

Desde aquí pudimos apreciar que la opción de aparecer o no aparecer se tomó de manera consciente, a diferencia de lo planteado por Borja, que más bien remite a una internalización de la norma que haría referencia a la dominación en los espacios en que habitaba, más que a las relaciones de poder que se sustentan en la libertad, tal como lo indica Foucault<sup>594</sup>.

En síntesis, la pluma como tropo anuncia la presencia de otro que no se camufla en lo común o en lo establecido, despertando en los relatos una utópica premisa.

*“Cuando hacen algún comentario sobre la pluma de algún niño o alguna niña, pues también la defienden, defendiendo el que tenga pluma, pues si tiene pluma que la saque, si él quiere sacarla o ella quiere sacarla, no pasa nada... pero no te burles” (Francisco).*

Hemos apreciado a lo largo de los relatos, que en el cuerpo pasan muchas cosas, es decir, se pone en funcionamiento toda una maquinaria de prejuicios, miedos, tabús, mitos, pero también sueños, demandas y resistencias. De este modo, observamos que efectivamente “pasa algo”, lo complejo, como lo señala Francisco, es la intención de evitar que le pase algo al sí mismo con el otro, siendo el problema de fondo, negar e imponer esa negación a que pase algo, de manera de seguir habitando en lo no aporreado de ciertas significaciones, creadas y recreadas por seres a los que les asusta exponerse al mundo de la vida, desperdiciando la experiencia y escondiéndose del acontecer.

Así, en algunos acontecimientos el cuerpo se niega a mantenerse en el ocultamiento de la homogeneidad, en la invisibilidad de las construcciones legitimadas en el mundo social y cultural que habita, por el contrario, *la pluma* es el tropo que anuncia una presencia, resignificando las construcciones que le son impuestas.

Asimismo, *la pluma* viene a decirnos sin tapujos que pasa algo, que problematizamos, que experimentemos, que no existen verdades, certezas ni

---

<sup>594</sup> FOUCAULT, M. (2001). El sujeto y el poder. En M. Foucault, *Má allá del estructuralismo y la hermenéutica* (págs. 241-259). Buenos Aires: Nueva Visión.

interpretaciones univocas. Que la mismidad no sería nada si no se hallará el otro ahí. Otro que también somos nosotros. Es decir, la pluma obliga a mirar al otro, a considerarlo.

No obstante, en los relatos expuestos *la pluma* remite a lo femenino. Independiente de esta constatación, ella se significa como una construcción de segundo o tercer grado, en torno a la construcción de género de una sociedad en que predomina una lógica patriarcal que ha adjudicado rasgos, valores y apariencia, tanto a lo femenino como a lo masculino.

Esto nos lleva a constatar que el tropo de *la pluma* es uno más de los tantos que aluden a la clasificación y separación binaria de sexo-género hombre/mujer, masculino/femenino, en este caso, reproducido por sujetos cuyas formas y deseos no se ajustan a lo establecido. Por lo tanto, ellos serían cómplices de una lógica disociativa donde el primer término tiene mayor valor que el segundo.

Es decir, la pluma no sería más que “una sombra de la realidad”, un nulo esfuerzo de participar “en la fantasmática plenitud de una heterosexualidad naturalizadora. Puesto que no habría género masculino o femenino propio del varón o la mujer respectivamente”. De este modo, ella sería uno más de los dispositivos “de un sistema coercitivo que se apropia de los valores culturales de los sexos”<sup>595</sup>.

Tropo que desde sus significados anuncia rasgos que contribuyen a materializar un cuerpo que contradice la experiencia de sí mismo, lo cual podría llegar a producir incluso dismorfofobia, definida como un trastorno que implica una importante distorsión de la imagen del propio cuerpo.

En suma, la pluma en su proyección más frecuente viene a enunciar una identificación: el género, que según Butler sería la repetición que intenta imitar fantasmáticamente significaciones de manera encarnada. A eso aludiría la pluma, a una significación encarnada que no escapa de lo dispuesto en la

---

<sup>595</sup> FONSECA, C., & QUINTERO, M. (2009). La teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24 (69), p. 52

identificación de los géneros, pues ella no sería más que su imitación particular, propia de la estructura imitativa del género<sup>596</sup>.

No obstante, se atisba en los discursos que las distintas acepciones, significados y relaciones en que aparece la presencia de *la pluma*, así como las construcciones en torno a las identificaciones de los gays, lesbianas, bisexuales y transexuales, no brindan ninguna revelación trasparente, por el contrario, configuran un haz de contradicciones y vacíos, lo que permite seguir pensando la sexualidad y las posiciones, ya que los conceptos que desean cercarlos no logran someterlos a la absoluta “explicitud”<sup>597</sup>.

#### 7.4 A MODO DE CONCLUSIÓN

Partimos de la premisa que existen muchos cuerpos, muchas formas corporales, no obstante, las instituciones, el sentido común, las narrativas pedagógicas, entre otras, se resisten a que cualquiera de ellos escape a ser un cuerpo divinizado, único, donde solo caben dos posibilidades, ser hombre o ser mujer. Tal resistencia niega la inmensa diversidad de materializaciones corporales desplegadas en el mundo.

Conformando un punto central sobre esta restricción de la corporalidad, las interpretaciones, creencias y pensamientos, que asumen la apremiante necesidad del ser humano de articular desde el cuerpo una particular tropología de él. Una que venga a apreciar al proyecto/trayecto humano como algo esencial, transcendental y universal, por lo que este cuerpo debe construirse en oposición a lo no humano y a lo menos humano. Desprendiéndose, que tal oposición demanda poner en juego un proceso civilizatorio, disciplinario y homogenizador, en el que debe prevalecer (y con ello asegurar el éxito de tal empresa) la voluntad de control que implica la auto-regulación.

---

<sup>596</sup> BUTLER, J. (2006) *Deshacer el género*, op.cit., p. 43

<sup>597</sup> Neologismo que alude a proceso.

Así, los atributos definitorios, cuya carencia implican incluso el cuestionamiento de la humanidad, abarcan desde el tamaño de las orejas, el color de los ojos, el abdomen plano, hasta las marcas de femineidad y masculinidad definidas y legitimadas en los contextos en que se habita.

Generándose una gramática de oposición que afianza una jerarquía; desde aquí, cuanto más te acerques al modelo prescrito, más alto estarás en la línea jerárquica de lo humano. Siendo uno de los ejemplos más claros, desde el análisis realizado en este capítulo, el par heterosexual/homosexual o masculino/femenino. No obstante, el cuerpo en sus formas, gestos y apariencia, voluntaria o involuntariamente establece desvíos en la lógica dominante, así, por ejemplo, la pluma aparece interpelando directamente la trama heterosexista patriarcal.

De esta manera, el espacio corporal se constituye desde una pluralidad de discursos, no obstante, en los escenarios escolares reconstruidos en los relatos, se aprecia el intento por minimizar dicha pluralidad, constatándose que los recién llegados solo tienen acceso a un restringido número de discursos. Asimismo, observamos que en los dispositivos de disciplinamiento, el cuerpo es valorado como un recipiente, la envoltura de algo que es lo que realmente confiere humanidad: la mente o la inteligencia, reproduciéndose el binomio mente/cuerpo.

En esta línea, la disciplina del cuerpo es inculcada con el pretexto de posibilitar el desarrollo del espíritu, el anuncio de un alma o la plenitud del ser. De ahí la predicación en los relatos de la figura del *mueble*, misma que confiere además un sentido de utilidad al cuerpo. Es decir, la racionalidad instrumental del propio cuerpo, que es, a la vez, instrumento para el desarrollo pleno, instrumento de castigo e instrumento de poder.

A lo que se suma, la obsesión de borrar la diferencia, quedando la cuestión de la identidad subordinada a la noción de ser lo mismo, y por tanto, que el otro sea lo mismo que yo. Así, la constitución del yo se asienta en negar y crear una

serie de dispositivos (entre ellos el binomio normalidad/anormalidad) para que las relaciones que se traban con los otros y en especial con nosotros mismos, se gesten en la identidad.

De esta forma, se aprecia que los aparatos de producción y reproducción de esta narrativa han logrado que los recién llegados vean con fastidio, dolor y temor, no ser iguales a los demás, por el contrario, desde aquí pareciera que el proyecto de la existencia fuera ser siempre el mismo y lo mismo.

Por otra parte, el cuerpo en los relatos acusa a sus narradores de haber permitido su expropiación y en otras ocasiones, de haber sido autoexpropiado anunciando docilidad. Lo que obliga a rectificar que el devenir de un cuerpo existiría en un determinado discurso y desde su poder.

Desde aquí hemos aludido a un cuerpo que tiene una existencia performativa, configurada en una trama cultural, con códigos y significados que lo hacen visible o invisible, lo que remite, indiscutiblemente, a que el ser humano se convierte en un cuerpo. Así, podemos comprender la abnegación de los espacios escolares en focalizar sus dispositivos en él, proveyendo las coordenadas que lo hacen reconocible, valorable y sujeto, o por el contrario, desechable.

Desde este punto de vista, los mecanismo escolares narrados por los participantes de esta investigación, parecen haberlos convertido en un ser-cuerpo dócil, disciplinado, asexuado, responsable, útil, homogéneo, normado, pero sobre todo, temeroso de la diferencia y de aparecer ante el otro en su alteridad.

Destacándose, en forma de síntesis, los tres principales aspectos desvelado en las experiencias escolares en relación a la significancia del cuerpo. El primero, el proceso mediante el cual se intenta regular las emociones, las pulsiones, hasta las necesidades fisiológicas, de modo de configurar la visibilidad del sujeto.



De esta forma acontece, según la lógica foucaultiana, que a través del control y la vigilancia se asegura la visibilidad del sujeto y por tanto, la posibilidad de ser normatizado, generándose una situación paradójica, pues dicha visibilidad configura a su vez el anonimato del sujeto, ya que ser normatizado es ingresar en las filas de los sin nombre, ya que todos son los mismo. Así, anonimato y visibilidad son fenómenos del mismo proceso de regulación y control, en otras palabras, entre más anónimo, más normatizado se está.

El segundo aspecto, en directa relación con el anterior alude a la legitimidad de algunas formas y la prohibición de otras, lo que conlleva a internalizar que existen formas de hacerse que son imposibles, es decir, el sujeto se educa en la narrativa que el cuerpo no puede ser de cualquier manera. Obligándolo a poner en marcha una serie de tecnologías que le permitan hacerse de la forma más legitimada.

El último aspecto, que ya lo hemos ido bosquejando, remite a la superioridad de un yo, de un sí mismo frente a la materialidad del cuerpo.

Desde estos tres aspectos es posible constatar que en los escenarios escolares los cuerpos son visibles cuando no se ajustan a la norma, cuando se desvían de las formas propuestas. Solo ahí, el recién llegado es visto detenidamente, aunque tal visibilidad se asocia a la sanción. De este modo, y aún sabiendo que no existe o no debería existir ningún perfil sobre el cuerpo, hay sin embargo un código de valor acerca de él que se concreta en la visibilidad/invisibilidad.

Lo que nos lleva a reflexionar sobre la perspectiva que el cuerpo estaría ligado a una cultura determinada y por tanto, a una serie de discursos que en los escenarios escolares relatados se recrean como una postura del no aparecer ante el otro, una negación a la alteridad y por tanto, una no participación del mundo de la vida. Así, la escuela solo viene a formar a un ser que no aparece, que se mantiene en el anonimato.

De este modo la escuela se visualiza como realizando un esfuerzo por socavar e inhibir una multiplicidad de interacciones, el enfrentamiento de

fuerzas que implica el cuerpo, lo que se condice con la lógica de dominación del homo dominus.

No obstante, el cuerpo, en y desde las narraciones, demanda dejar de ser pensado como un receptáculo pasivo de la identidad, la subjetividad y la experiencia en general, puesto que éste como acontecer, pretende agenciar las fuerzas, direcciones, textos que convergen y divergen de él, y que constituyen y se instituyen en el mundo de la vida. Señalando, en definitiva, que “los indicios en el cuerpo no pueden ser fijaciones de museos inmóviles, sino todo lo contrario: señales en constante actualización de sentido porque alberga la memoria, las posibilidades de acción y las potencias para la indefinida recreación”<sup>598</sup>.

Recordándonos además, que no se está atrapado en las fuerzas de poder y que podemos cambiar de dirección, aunque para ello debemos ser capaces de deconstruir el cuerpo.

---

<sup>598</sup> MOLINA, N. (2005). El cuerpo: museo y significado controlado, op.cit., p. 26

## CONCLUSIONES

Cuando iniciamos o continuamos un trayecto, sabemos que en un determinado momento debemos detenernos y mirar el camino recorrido, con la intención de reconocer lo que se transitado y a dónde nos ha llevado. Porque iniciar o continuar no implica recorrer en línea recta, por eso, en ese detenerse se desvelan los desvíos que se han tomado, los nudos que se han desatado, así como los que se han formado.

Es en, y desde esta analogía, que significamos las conclusiones de un trabajo de investigación, haciendo una parada en el recorrido a medida que se avanza, un recorrido que ha llevado por caminos impensados, por caminos con pausas que invitan a descansar, por caminos repletos de avisos, por caminos solitarios y áridos. Al final, por caminos que brindan espacios para escoger entre seguir o simplemente dejar de andar.

En esta parada, apreciamos algunos puntos claves en el trayecto, asimismo, algunos lugares con nudos que no se desanudaron y otros que se anudaron en una trama singular. Vislumbramos, además, que algunos recodos del trayecto aparecen brumosos, surgiendo desde ellos nuevas inquietudes, las cuales posiblemente nos motivaron para tomar otros rumbos o volver sobre nuestras huellas.

Por lo tanto, este capítulo de conclusiones se organizó en torno a los momentos descritos en esta analogía del camino.

### ➤ **Puntos claves en el trayecto**

Los puntos clave que podemos apreciar en esta parada se configuran en torno a los resultados de la investigación, que a pesar de estar esbozados en cada uno de los tres capítulos de análisis que los contienen, son convocados aquí, lo cual consideramos pertinente desde una mirada más holística, ya que desde ellos podemos comprender los otros puntos del trayecto que desarrollaremos en esta sección.

Así, la actividad hermenéutica que realizamos desde las narrativas de los sujetos LGTB, situados en un pasado/presente, nos advierten de escenarios escolares muy constreñidos, disciplinarios, homogenizadores, cuyos efectos se hacen sentir con mayor peso en los recién llegados, en los que la experiencia de sí explota en circunstancias en que la diferencia y la visibilidad son reprimidas, subalternizadas en pos de desarrollar una educación normalizadora.

Esta irrupción no deseada ni esperada de retornar a sí mismo, en la incerteza de tomar una tangente, es contenida en la mayoría de las experiencias, por el principio regulador por excelencia de la escuela: ser buen estudiante. Este principio se conformó como protección, excusa, armario y una localización desde la cual el paso por la escuela se hace viable.

No obstante, ha quedado de manifiesto desde los relatos de los participantes, que el acontecer educativo no se puede cercar, visualizándose especialmente en las significaciones recreadas en torno a la experiencia escolar en la educación secundaria, donde explota y adopta presencia el retorno al sí mismo, el cuidado de sí y por tanto, el aparecer frente a otros en su radical alteridad.

Tal explosión se valora posible desde un contexto educativo en que la dispersión y la presencia de una rica y variada constelación de significaciones e identificaciones, les permite a los recién llegados diferenciarse de los demás, posibilitando negociar su rol de estudiante y las otras identificaciones que respondían a la complejidad y multiplicidad que cada uno contenía como ser pluridimensional.

De este modo, la riqueza que es valorada por los participantes en estos escenarios, se hace en referencia a la figura totalizadora de la escuela primaria, en este contexto debemos señalar que tal riqueza no implica que en estos escenarios no se materializara la agresión y sanción a la diferencia. Lo que se observa más bien en este espacio, es la existencia de una mayor pluralidad a disposición de los recién llegados, además de mayor posibilidad de

participación (aunque precaria) en las relaciones de poder, en comparación a su total ausencia en la educación primaria.

Una participación precaria que deja en evidencia, que la formación en los escenarios escolares no está orientada a formar agentes que puedan posicionarse estratégicamente de su libertad, la cual no sería vista como una condición transparente o de independencia de sus deseos o necesidades, sino más bien, de lo que viene, lo que desborda. En este contexto, tampoco podían asumir una singularidad para participar en el mundo de la vida cotidiana, sino, por el contrario, pues la abrumadora escolarización que se recrea en la lógica de transmitir información no posibilita que el recién llegado se forme como miembro de una comunidad. Es decir, se busca, como se ha planteado en algunos relatos, “*ser uno más*”, que acorde a la significación otorgada daría cuenta de la constitución de un sujeto más en la vida común, por tanto, solo desde ahí podría participar en ella y negociar sus interpretaciones en el marco común de éstas.

Advirtiéndose las implicancias para seres que han tomado la tangente, esgrimiendo explícita e implícitamente las escasas herramientas destinadas a fracturar las narrativas hegemónicas, una demanda ineludible en seres que aprecian que su estar ahí estaría frecuentemente amenazado por hallarse en la periferia, en la otra cara del relato hegemónico.

Desde aquí, se aprecia en los sujetos LGTB una carencia de herramientas, que a la hora de *salir del armario* resulta abrumadora, paralizante en ocasiones, tal experiencia se observa en todos los relatos, los cuales de una u otra forma constatan que aparecer frente a los otros implicaba entrar en un campo de batalla en la que ellos llevaban las de perder. Vislumbrándose que los escenarios escolares en su lógica de la norma, de la homogeneidad, de pensar en un sujeto único, universal y sobre todo, en su silencio, dejaban a la minoría bajo el yugo de la mayoría.

Una mayoría que los propios dispositivos pedagógicos han armado, en la fraudulenta idea que el ser humano es una esencia que se materializa en su sexo, en un género y en una heterosexualidad determinada de antemano. Es a este discurso que las homo/lesbo/bi/trans fobias se han arrimado, para herir a aquel que ose aparecer frente a los otros en su diferencia, desde una posición tangente.

Valorándose en los escenarios escolares, la educación como encuentro del Otro diferente, la educación como hospitalidad, la educación como diálogo y comunicación, mismas que no están encarnadas en los que habitan los escenarios escolares. Queda al descubierto, más bien, que la escolarización es un proceso que interrumpe el devenir humano, obligando a los recién llegados a creer que otros ya han encontrado la receta para ser un determinado Ser. Un ser que desde la modernidad ha estado como poste indicador de los saberes pedagógicos: un ser universal, racional, autónomo, que progresa a través de la ciencia.

Reforzándose en lo relatado por nuestros participantes, que la escuela está en el centro del proyecto moderno, de los ideales de justicia, de igualdad, de distribución, de sociedad y de política. Así, no solo convoca esos principios, sino que es la institución encargada de transmitirlos y generalizarlos, para lograr que sean significados como parte del sentido común.

En este sentido, se aprecia que la experiencia de sí en la figura del *darse cuenta*, se vive como una situación particular, admitiendo que toda experiencia es una interrupción a la continuidad, que al igual que el acontecer, trae consigo algo inesperado e impensado, manifestándose en las narrativas de los participantes y sobre todo, en nuestro discurso, como algo excepcional, exclusivo de quienes toman la tangente.

Surgiendo desde aquí las interrogantes ¿Será que hemos llegado a tal grado de alienación en nuestra existencia que desperdiciamos la experiencia? ¿Es posible que la escolarización en la penosa tarea de intentar entregar una

identidad al recién llegado, haya irrumpido a tal grado, que la experiencia de sí se ha esfumado de su vivir cotidiano?

Preguntas atingentes, considerando que desde los relatos, aquellos que experimentaron la diferencia parecieran coincidir con quienes en la vida adulta se han identificado con posiciones no ajustadas a la norma.

Finalmente, desde una mirada en torno a la inexorabilidad del cuerpo, se considera que éste encarna las relaciones de poder, que desde los relatos ilustran como en los escenarios escolares es objeto de una serie de dispositivos que intentan inscribir en él los códigos hegemónicos instalados.

Asimismo, se observa que las tipificaciones que circulan en torno al cuerpo en los escenarios escolares se constriñen a un modelo de cuerpo sano, atlético, joven, cuyas formas y posturas se condicen con las asignadas para cada género. Salirse de estos patrones implica una serie de sanciones y agresiones de parte de los adultos, con la colaboración de la tiránica mayoría de los estudiantes.

De esta manera se observa que todo aquel que no se ajuste al modelo idealizado de cuerpo es sancionado, transformándose esa sanción en una práctica normal. Entendiendo que normal desde los relatos, es admitir que en la escuela, todos y cada uno llevara *su mote*, es decir, que en algún aspecto o periodo de su paso por la escuela será sorprendido no ajustándose a ese modelo idealizado de cuerpo, o en último término, no auto-regulándolo.

Advirtiéndose que el cuerpo en los escenarios escolares se construye en la lógica de tenerlo bajo sospecha, como un elemento perturbador y distractor de las tareas propias del ser humano. De esta manera, los discursos en la escuela plantean la necesidad de regular y auto-regular el cuerpo como forma de asegurar el éxito de la tarea escolar.

En este marco, los que no se ajustan a lo inscrito en el sexo-género o en la heteronormatividad, son uno más de la infinita lista de los anormales o deficientes que a partir del relato de la normalidad se ha ido constituyendo. Desvelándose que la alteridad es generalmente concebida como deficiente y

anormal. En este contexto, los relatos de la mayoría de nuestros participantes, implícita o explícitamente caen en cuenta que lo que realmente está en jaque es la concepción de normalidad.

No obstante, en la figura del tropo *la pluma*, apreciamos la fuerza transgresora del cuerpo, en el sentido de provocar al discurso pedagógico que a través de diversas alocuciones del cuerpo normal e ideal establece su biopoder. Desde este tropo observamos como el cuerpo da cuenta de formas que hablan, que interpelan al Otro, mostrándole que el cuerpo y el sujeto son un haz de contradicciones, quebrando la estabilidad. Particularmente, la pluma irrumpe en la inscripción sexo-género.

Desde el punto de vistas de los diversos relatos, se valora que los mecanismo escolares narrados, parecen haber convertido a nuestros sujetos en un ser-cuerpo dócil, disciplinado, asexuado, responsable, útil, homogéneo, normalizado, pero, sobre todo, temeroso de la diferencia y de aparecer frente al Otro en su alteridad.

De esta forma, a través de la normatividad del cuerpo se asegura la visibilidad del sujeto y por tanto, la posibilidad de ser normalizado, generando una situación paradójal, cual es, que la visibilidad configura a su vez el anonimato del sujeto, ya que ser normalizado es ingresar en las filas de los sin nombre.

En este recorrido por los puntos clave, podemos considerar que los objetivos propuestos para nuestra investigación han sido alcanzados en una primera instancia, porque no podemos pensar que una investigación se dé por concluida, la idea es más bien, que en y desde ella se abran nuevas perspectivas.

### ➤ **Desanudando**

La rearticulación de las premisas básicas que circulan en las narrativas que habitamos se expande cuando asumimos una complicidad con el Otro en la investigación. Ésta complicidad demanda que nuestros presupuestos se vayan



reformulando en una lógica dialógica, así el entramado de la investigación no sigue una línea recta ni cronología alguna, sino que, se enmaraña más bien entre lo propio, lo ajeno, lo nuestro, lo de ellos, el pasado, el presente, el futuro, la culpa, la vergüenza, la esperanza, la rabia, la impotencia, la indiferencia, todos hilos que se enredan y desenredan.

Presentándose la investigación como un entramado que adopta múltiples rumbos, que de manera explícita enmarcan la actividad hermenéutica y viceversa. Este proceso, debe ser revisado y reconocido para comprender los puntos claves que se han trazado, pero sobre todo, para desvelar las rearticulaciones que nos brindan herramientas capaces de deshacer algunos nudos del tejido social-cultural y sus discursos, mismos que generalmente limitan y constriñen el devenir humano.

De ahí que en la investigación los hilos discursivos se tejieron en un discurso que concibe que el acontecer educativo estaría secuestrado por las narrativas pedagógicas hegemónicas, en el nudo de formar un ser unívoco, completo, que atraviesa la vulnerabilidad y contingencia que le son propias. Frente a lo cual, desde los relatos de los sujetos LGTB señalaba que lo pertinente era presumir que el acontecer educativo debe remitir a lo no completo en la formación del ser humano y en especial, que su formación debe orientarse a crear diversas formas para participar en la disputa sobre significantes, propia de la vida cotidiana.

Es decir, que frente a las narrativas hegemónicas, lo que urge es que cada recién llegado oriente en forma imaginativa su deseo y necesidad en entender las formas en que opera el poder, para constituir las comprensiones e interpretaciones que pone en juego en su vida cotidiana, en las relaciones sociales, de modo que pueda como sujeto, orquestar las maneras en las que consiente o repudia esas inscripciones, esos códigos reguladores que se inscriben en su cuerpo, en su sexualidad, en su subjetividad, en las posiciones que ocupa.

Desvelándose como urgente, predicar que la pedagogía disciplinaria, homogenizadora y normalizadora, por posicionarse en la universalidad, no logra abarcar la particularidad, por el contrario, construye esa universalidad/homogeneidad sobre una hostilidad a la particularidad/diversidad, promoviendo la desaparición e invisibilización del sujeto singular, incitando a borrar su presencia para que esa universalidad pueda concretarse.

En suma, una universalidad abstracta sería la que inunda los espacios pedagógicos de los escenarios educativos. En este des-anudamiento surge la cuestión de la identidad, que en el trascurso de la trama argumental aparece de forma tibia, ya que en el recorrido de la investigación se fue valorando cada vez más como poco pertinente, precaria y sobre todo unificadora y totalizadora, nudos que se transparentaron con el des-nudo de la universalidad que tiñe las narrativas pedagógicas.

La identidad a pesar de presentarse en nuestras enunciaciones como un flujo, un devenir, relacional, dialógica, nómade, inconclusa y contradictoria, remite a pesar de estas acepciones a una totalidad. Misma que no invita más que a deconstruirla o a buscar la mediación entre sus elementos, como lo explicitamos en la propuesta de Ricoeur en torno a la identidad narrativa. No nos aquieta la sospecha de concebirla como un constructo fraudulento, restrictivo, que se ha convertido en una excusa para constreñir al ser humano.

De este modo, el constructo de la identidad aparece con una simplicidad que borra la complejidad de la existencia del ser humano, pues a pesar de las sofisticadas significaciones que se configuran en torno a ella, ésta más que liberar, reprime el devenir.

Nosotros nos apuntamos más bien a un estudio de las diferencias, de modo de colaborar en la utopía de formar algo común desde la singularidad. La idea es re-teorizar la supuesta homogeneidad e ir más allá o más acá de la frase que se ha convertido, desde nuestro punto de vista, en un obstáculo en el proceso siempre inconcluso de una democracia participativa: *“todos somos iguales”*.

Porque al final, esta idea cierra y esconde relaciones de dominación, de inequidad y de supresión del Otro que no se ajusta a los modelos establecidos por la élite, para alcanzar los objetivos que ellos han propuesto para todos los seres humanos, disfrazándolos como naturales a la condición humana.

Consideramos, y esto se cuele en la trama argumental y en la actividad hermenéutica, que el concepto de identidad no logra anunciar la complejidad de pensamientos, sensaciones, creencias, deseos, necesidades que se van configurando en la superficie de la vida cotidiana, donde el pasado se cuele en el presente-futuro, puesto que todo ello se desenvuelve en la compleja trama de la memoria y la topografía social-cultural-económica-filosófica y epistemológica que se re-interpreta continuamente.

Nos inclinamos más bien por el des-nudo de la identidad, refiriéndonos a los constructos de identificación, posición o localización, mismos que se ocupan transitoriamente a manera de estar en un lugar para desde ahí aparecer frente al Otro, en el mundo de la vida. Habitando una perspectiva, para desde ella apreciar otras representaciones.

Este des(a)nudar implica valorar que la tarea pedagógica e investigativa debe encaminarse a socavar la universalidad, en una reflexión que desvele que dicha universalidad no es tal, ya que han participado en su entramado hilos históricos, apreciándose su contingencia. Así por ejemplo, que la escuela subsidiaria de esta universalidad, sancione, condene y reprima orientaciones no ajustadas a la heteronormatividad, responde a un contexto local, probablemente de una sociedad más homogénea, cuya solidaridad ha sido más bien mecánica.

En este horizonte, se abre la posibilidad que a través de una acción estratégica los sujetos que estimen que sus trayectos/proyectos no son viables y sufran hostigamiento, puedan y deban modificarlos a través de la acción y el discurso. Lo mismo ocurriría en el proceso de descentramiento sistemático de la normalidad.

Desde aquí, las experiencias de los sujetos LGTB nos ofrecen rearticulaciones de las relaciones sociales cotidianas, abriéndose impensados e impredecibles horizontes conceptuales por sus prácticas transgresoras. Esto nos abre la mirada a atender a tantos otros aspectos que pasan inadvertidos bajo el disfraz de lo común y lo normal.

En el marco de la disociación universal/particular, las experiencias narradas en los escenarios escolares desanudan la reflexión en torno a las implicancias de las luchas particulares, en este caso, de los sujetos LGTB, que han de enfrentar el cariz totalizante de los dispositivos pedagógicos quienes revelan su carácter de sistema cerrado.

Al presentarse como sistema cerrado, solo queda que los que no se ajustan a sus códigos opten por afirmar sus diferencias y su devenir en una especie de auto-apartheid, replegándose a una oposición particular o bien recogiendo en una relación periférica que lucha por algunas transformaciones, pero dentro del marco de los valores y contenidos políticos y culturales de los sectores dominantes; atisbándose las implicancias de desanudar el sistema cerrado en que se ha ido configurando el saber pedagógico que promueve un sistema escolar totalizador.

Elemento que nos lleva a otro des-nudo, la educación como acontecimiento que sintoniza con concebir la estructura ser-mundo como un plexo de significados o una multiplicidad, donde es posible pensar en una forma de deconstruir el sentido común hegemónico. Es decir, el concepto de acontecimiento implicado en las narrativas que describen y significan hechos que escapan al sentido común, a lo dado.

Es en este constructo que reaparece la noción de sorpresa, imprevisto, imposibilidad de cercar y prevenir, poniendo de relieve las posibilidades de la ruptura, de la discontinuidad, en el contexto de reconocer la relevancia de la contingencia y la capacidad de afectación del ser humano en su devenir, así como en el de sus construcciones, en particular su vulnerabilidad.

Desde este contexto conceptual-filosófico-epistemológico se recupera la agencialidad del ser humano en la irrupción del acontecimiento, mismo que detona desde la trastienda de una situación que esta objetivada en la lógica de la narrativa hegemónica, es decir, de lo que no debería pasar, pero que se revela súbitamente. Ya que toda construcción humana es vulnerable y por tanto, en cualquier momento puede fisurarse abriendo posibilidades alternativas.

Esto lo apreciamos desde el código regulador en la figura del *empollón*, la cual es resignificada frente a la irrupción de un deseo y una necesidad que no se satisfacía desde los códigos a disposición.

Así, el acontecimiento posibilita retornar a la posición vulnerable de la condición humana y por tanto, a la capacidad de afectación que hace palpable lo lábil y los vacíos de ésta, en especial, su necesidad de estar sujeto a un mundo que no está predeterminado, sino que se va configurando en una permanente intersubjetividad.

Por tanto, la educación como acontecer se desenvuelve principalmente en un malestar, una vivencia subjetiva de insatisfacción o de agravio que se configura en las situaciones donde surgen novedades, materializándose en la capacidad de narrar ese acontecimiento de manera que no sea solo algo que ocurra. En el contexto de esta investigación, esto correspondería a las experiencias de seres hostigados por una distinción particular, que se hallarían en la situación de la diferencia sexual y la construcción de género, en que lo vivenciado estaría en otro orden, es decir, sería un acontecimiento.

Esto nos lleva hacia otro hilo posible de descubrir en la acción de desanudar. Nos referimos a la cuestión de la narrativa y sus figuras. La narración como quedo expuesto a lo largo de la tesis implica concebir que la existencia adopta una forma coherente al ser narrada, en especial en la conformación de una vida activa en términos arendtianos.

Uno de los elementos relevantes en el devenir humano y su viabilidad es la organización de lo que se actúa y se habla en conjunto, es decir, lo que se

materializa en la medida en que el ser aparece ante los otros, en este contexto, el relato implica dar cuenta de una existencia que no se restringe a una etiqueta, a decir, soy español, heterosexual, blanco, etc. Quedando claro que el relato no es una entrega de información, sino la narración de las experiencias, de lo que el ser ha vivido, que al momento de ser transmitida detona la narración.

Una narración que necesita de la memoria, ya que ésta le exige que se retenga la experiencia vivida para poder contarla, permitiéndole desvelar su singularidad enredada a los demás, usando los medios necesarios para negociar los significados mediante la interpretación narrativa. Vislumbrándose, que la clave estaría en la narración, ya que ella quiebra las miradas rutinarias sobre los fenómenos en los que se aplica.

Desprendiéndose que la narración en general pone especial énfasis en la acción de los seres humanos de elegir un pasado, como una proyección particular de posibilidades, entre esas elecciones la de identificarse con los personajes de alguna otra narrativa maestra, por ejemplo, la figura del empollón, el que tiene pluma, la niña buena, el niño tranquilo, quedando claro que a través de ellos se puede hacer un seguimiento de las huellas de relatos ininterrumpidos. En definitiva, el relato nos anuncia la materialidad de la producción cultural y la determinación de la conciencia de un ser social. Emergiendo la narración como acontecimiento, pues el relato es donde se anunciarían las existencias en la tarea de formarse.

De ahí que el empleo de las narrativas se valora pertinente, como una exigencia ética-epistémica en el entramado de los diversos saberes, pues en y desde ella, se pueden construir, reconstruir y reinterpretar significados sobre dicha experiencia. Además, hace posible un vínculo intersubjetivo que se enriquece gracias a la memoria y al testimonio, materializando al paso de lo que le acontece a la historia narrada, sin lo cual no podría existir la intersubjetividad, es decir el mundo común.

Por último, la narración tiene el privilegio de evidenciar la intención de un comienzo, al anunciarse una individualidad y singularidad que se desafía a aparecer ante los otros, acogiendo la narración un pensamiento que ordena, sintetiza y prepara los datos que explotan en la experiencia, en la condición de significar lo que le pasa, en otras palabras, acoge la sensibilidad, el deseo y la necesidad.

Metodológicamente, acoger la narrativa como eje de una investigación indica que se pone en juego una ética de la atención, de la receptividad y la responsabilidad que atiende a la complejidad que se expresa en las experiencias narradas por seres corporeizados, que se entrelazan con formas colectivas, apelando a sustituir relaciones jerárquicas por relaciones de redes, sistemas, tejidos o entramados.

Finalmente, otro hilo des-anudado se alcanza al comprender que las vivencias que se anuncian en las narraciones de los sujetos LGTB, son experiencias que más bien colaboran en la reproducción de los códigos hegemónicos, los cuales plasman su presencia omni-abarcante en los relatos individuales. En este sentido, consideramos desde nuestra investigación que los estudios en torno a la subjetividad, identidad o posiciones, deben dirigirse más que nada a la falacia de la igualdad, desenmascarándola, en la idea de adentrarse en ella para interpretar aquello que se denota como normalidad.

Pensamos que desde ahí se socavarían con mayor eficacia las narrativas hegemónicas, de manera de viabilizar relaciones de poder en redes más que en jerarquías. En la idea de teorizar que los raros o los diferentes no son solo algunos, sino que ellos están en todos lados y en todos, remitiéndonos a estudiar las diferencias más que las categorías de personas establecidas desde el discurso dominante.

### ➤ **Nudos**

No obstante, la tarea investigativa con su correspondiente teoría, supuestos filosóficos, epistemológicos y metodológicos no lograr desatar nudos que impiden nuevas conexiones o bien en su quehacer da origen a nuevos nudos. Explicitarlos conlleva a considerar elementos que podrían orientar nuevas indagaciones. Estos nudos se forman en el enredo de los hilos discursivos en torno a la particularidad/universalidad, la cuestión sincrónica/diacrónica que dispara las narraciones y las construcciones discursivas en torno a la infancia desde el discurso adulto.

Lo que significamos como nudo, busca tropológicamente dar cuenta de la imposibilidad de estructurar un tejido, es decir, enuncia la situación en que la lana se enreda siendo casi imposible encontrar la hebra, convirtiéndose en una maraña que impide tejer. En esta lógica, consideramos que la actividad hermenéutica y la forma y contenido que se configuró en los capítulos V, VI y VII privilegió comprender las huellas de los códigos universales más que desvelar las particularidades de la experiencia de los sujetos LGTB.

¿Por qué señalamos esto? Lo hacemos porque la reflexión en torno a teorizar y estudiar la diferencia más que la identidad debería ser el foco del pensamiento que busca promover la diversidad. En este sentido, admitimos que cuando analizamos los relatos y las experiencias de los sujetos LGTB, los enmarcamos en los códigos que circulaban en los escenarios escolares, códigos en que la singularidad de la experiencia de los relatos fue insertada.

Esto se aprecia con claridad en la figura del tropo del empollón, en el tratamiento de la diferencia en el Otro deficiente, en la experiencia del aparecer frente al Otro, en las dispositivos del disciplinamiento del cuerpo, etc. Limitándonos a reconstruir los diversos matices y polifonía de cada uno de esos fenómenos, constituyendo los significados que los sujetos LGTB les otorgan, un matiz más en el amplio espectro de significaciones.



Con esto admitimos que el aparecer ante el Otro y el disciplinamiento del cuerpo, entre otras, son experiencias universales, en el sentido que todos los seres humanos las hemos experimentado en nuestra condición de tales, quedando la sensación que al optar por privilegiar lo universal, subordinamos en parte lo particular de la experiencia de los sujetos LGTB, como una categoría que podría incorporar otros contenidos culturales u otras significaciones al escenario escolar.

¿Por qué el recorrido tomó esta dirección? Pensamos que lo tomó porque la correlación entre lo universal/particular está imbricada, es decir, en términos de Laclau, el sujeto no solo toma posiciones dentro de una estructura, sino que además se constituye en esas posiciones en un intento de completar o llenar vacíos estructurales. Visto así, parece casi imposible extraer al sujeto de esa estructura, sobre todo cuando caemos en cuenta que este sujeto se identifica con códigos ya presentes, conllevando a una ambigüedad que se desata en el trabajo hermenéutico.

Entonces, a pesar que este trabajo de investigación se ha centrado en las narraciones atadas a un contenido o identificación específica, ha desembocado en resultados que confirman la premisa laclauiana, que esta identificación específica es relativa en virtud de su localización en un sistema abierto de relaciones diferenciales, donde se resignifica en una relación de inclusión-exclusión, en la ambivalencia de la sujeción-subjetivación, del sometimiento del sujeto a lo dado, un sometimiento sin el cual el sujeto no tiene lugar, es decir, una restricción gracias a la cual se produce el sujeto. Y, por lo tanto, desprendiéndose, en este intento de justificar el nudo, que lo universal es un constructo que emerge de las narrativas, por ejemplo, la experiencia de la diferencia, que siendo una universalidad implica la existencia de particularidades y por ello, de luchas particulares, en el contexto de los sujetos LGTB.

Asimismo, hemos de procurar comprender que entablar esa lucha puede tomar el rumbo (que en apariencias hemos tomado nosotros) de los modos que la estructura de dominación ha ideado, es decir, que tal vez recurriendo a las narrativas se puedan hacer demandas, aunque sabemos que con este procedimiento colaboramos en la persistencia del discurso hegemónico.

No obstante, desde la lógica butleriana, tal repetición conlleva el riesgo de la transformación. De esta manera, podemos imaginar que la repetición y resignificación de la figura del empollón, desde los lenguajes que lo nombran, develarán que este es un artificio que impide la constitución de un sujeto que desea aparecer ante los otros para conformar un mundo común, desde su singularidad.

Asimismo, la insistencia en categorías comúnmente abordadas por los investigadores, fue el resultado de concebirlas desde nuestro horizonte y traducción como ejes de los relatos, es decir, los narradores al construir sus discursos ubicaron sus experiencias en universos de significados que entroncan con el mundo social y cultural en el que dicha experiencia se generó, por tanto, representaban una forma de saber que se conectaba con la subjetividad, el deseo y la necesidad del sujeto.

De esta manera, pareciera que el nudo se genera en que, el hecho de argumentar a favor de particularidades se hace apelando a lo universal, en la premisa de no definir al Otro como exótico, inconmensurable o inescrutable, guiando más bien el pensamiento a que toda estructura y todo discurso, por ser una construcción humana, es vulnerable, contingente y finito y por tanto, tiene intersticios desde los cuales el individuo puede seguir sujeto, a la vez que se produce en su singularidad.

Lo que no resta que existen ciertos discursos y relaciones que no dejan ver las fracturas y por tanto, tomar los desvíos. En este marco, las experiencias de los sujetos LGTB y de los seres humanos que han sido invisibilizados,

demandan discursos más hospitalarios, es particular, pedagogías vulnerables y de la diferencia.

Porque el descontento particular no puede escapar del reclamo universal y viceversa. Aunque, como se advierte, la universalidad requeriría de una traducción para no seguir en una lógica colonialista, puesto que dicha universalidad estaría sujeta a normas culturales y por tanto, demanda una traducción delimitada para que se trasladen lenguajes hegemónicos a las demandas particulares.

En este contexto, vislumbramos el siguiente nudo, éste guarda relación con las opciones metodológicas de la investigación, específicamente surgen de la sospecha de haber ideado un diseño metodológico adulto-céntrico. En que la auto-delimitación en la traducción de los constructos de adultos no se contempla, originando probablemente el traspaso de lenguajes adultos al mundo infantil (otra construcción adulta).

Una sospecha que se dispara a pesar de considerar las complejidades y conexiones que se revelan desde la narración y la memoria, de tal forma que nos vemos anudados en torno a lo que implican las experiencias en la infancia relatadas desde la adultez, lo que nos lleva a plantearnos algunas interrogantes, en primer lugar ¿Estamos privilegiando la mirada del adulto en desmedro de la del niño? y de ser así ¿Por qué?

Pareciera que sí privilegiamos las significaciones que los adultos recrean de su paso por las instituciones educativas. En esta línea, valoramos que desde sus relatos podemos dar cabida a la prudencia, es decir, evitar que en el ánimo de conocer pudiéramos caer en el error de la impertinencia de nuestras preguntas, frente a situaciones que son complejas y que en ciertas etapas de la vida, ni siquiera se logran expresar.

Esto se refuerza con los resultados de la investigación, al entregar pistas en torno a que existirían ciertos procesos y acontecimientos que se irían configurando en el devenir, desde aquí y considerando lo restrictivo y totalitario

del sistema escolar, consideramos que hubiera sido bastante improbable haber logrado las comprensiones que se alcanzaron en esta investigación de haber trabajado con sujetos escolares. A esto se suma la ventaja de contar con relatos de adultos en distintas etapas, es decir, con narradores entre 18 y 46 años, lo cual posibilita un estudio diacrónico de las vicisitudes de los escenarios escolares.

En términos prácticos, el estudio de la experiencia escolar desde los relatos de adultos posibilitó desvelar la existencia de variaciones en los escenarios escolares desde el periodo del franquismo hasta la época actual, incluyendo los relatos de quienes hace tan solo un año egresaron del sistema escolar.

Está claro que esto no desanuda la situación del adulto-centrismo, especialmente cuando investigaciones como la nuestra configuran acciones y decisiones frente a las cuales los recién llegados están a merced de lo que opinen, hagan y decidan los adultos. No obstante, sabemos que falta mucho por transitar y deconstruir en este trayecto, lo que no quita que tengamos en cuenta las implicancias éticas del encuentro con el recién llegado, porque en términos estrictos, como ya lo hemos mencionado, todos somos recién llegados en este mundo. En esta condición universal, la tarea que queda es des-formarnos los adultos en nuestra tendencia colonialista que tiende a minimizar al Otro recién llegado.

A este mismo nudo se suma la tarea de cómo construir un marco analítico de lo social, lo pedagógico, lo cultural, que comprenda y distinga las diferencias y particularidades de las generaciones, y que a su vez, revele las mediaciones, identificaciones y articulaciones de carácter más general. Puesto que nos movemos ambivalentemente, a ciegas en la premisa del cuidado del Otro y la necesidad de que aparezca frente a los otros en su singularidad.

Una segunda inquietud sería, ¿recreamos en nuestro discurso las vidas actuales de los sujetos desde procesos de constitución de sus posiciones en la infancia? ¿Por qué?

Al respecto podemos mencionar que ésta investigación no tenía como objetivo explícito desvelar el presente de las narraciones, aunque esos elementos se encuentran presentes en los relatos, subordinándose intencionalmente al rescate de la experiencia en las escuelas, lo que era nuestro principal objetivo. Con esto, no estamos planteando que el presente de los relatos, con sus significaciones, sus lenguajes, sus identificaciones, su activismo o su salida del armario no se cuele en las re-significaciones que se recrean en la narración.

Es precisamente ahí donde radica la riqueza de la narración, pues en su entramado están presentes los elementos comunes de las significaciones que circulan en los escenarios, imbricándose de manera singular en el acontecer que implica el encuentro con el Otro, mismo que trae aparejado el retorno a sí mismo. En otras palabras, en la narración el tiempo personal y el tiempo cronológico o social se confunden, es decir, no existen fronteras temporales o espaciales propias de la construcción de significados. La constatación de este desplazamiento temporal hace retroceder nuestras sospechas iniciales en torno al diseño de investigación, no obstante, no las disipa.

Finalmente, hemos de mencionar que estas preguntas nacen de una mirada crítica sobre las opciones metodológicas, que en su deconstrucción podrían ofrecer pistas para coger otros desvíos.

### ➤ **Palabras finales**

La perspectiva que se ha desarrollado a lo largo y ancho de la tesis trae consigo una serie de implicancias, las cuales podemos sintetizar en la interrogante: qué función tiene la escuela en un contexto que demanda por la diferencia, el devenir, lo nómade, el reconocimiento, la polifonía, pero también por la ética del cuidado, de la autonomía responsable, de la ciudadanía, como el modo de no caer en el caos y conformar una organización social que posibilite la presencia de todos desde sus posiciones.

Desde aquí se observa un escenario complejo para un discurso escolar que aun sigue secuestrado por narrativas ajenas a la realidad que circula en la vida cotidiana actual.

Frente a esto, solo podemos sumarnos a los llamados que se hace a la escuela de entregarse a una tarea deconstructiva de los tropos que restringen y cercan el devenir humano, en este sentido, ella debería enfocar sus tecnologías y dispositivos a desvelar cómo cada sujeto es construido y dejar de lado la tarea de una identidad. La pregunta a la que debe acompañar el encuentro con el recién llegado no es quién soy yo, sino que ha de descubrir cuáles son las marcas materiales y simbólicas que configuran el yo en ese ser humano que está siendo.

Consideramos, que este rasgo de sospecha y crítica permanente debería considerarse como una característica universal que posibilita lo particular, en pos de formar un mundo común que no está cerrado ni concluido, para que, de esa forma, no se disuelvan los vínculos ni se disfrace la diferencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aggleton, P., Chase, E., & Rivers, K. (2004). *HIV/AIDS Prevention and Care among Especially Vulnerable Young People A Framework for Action*. London: Institute of Education, University of London.
- Álvarez, E. (2010). *Etnografías de la subjetividad. Alcance filosóficos de la práctica antropológica contemporánea*. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Angenot, M. (1998). *Interdiscursividad. De hegemonias y disidencias*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., & Potter, J. (2003). El análisis del discurso implica analizar: crítica de seis atajos analíticos. *Athena Digital*(3), 1-22.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Asensi, M. (2007). Crítica, sabotaje y subalternidad. *Lectora*(13), 133-153.
- Asociación americana de psiquiatría (APA). (1983). *DSM-III Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2005). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. Breviario. Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson S.A.
- Australian Human Rights Commission (AHRC). (2010). *Protection from discrimination on the basis of sexual orientation and sex and/or gender Identity*. Sydney: AHRC.
- Baeza, J. (2002). Leer desde los alumnos (as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En UNESCO (Ed.), *Educación secundaria un camino para el Desarrollo Humano* (págs. 163-184). Santiago de Chile: UNESCO.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en Psicología - Una guía para la investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Bárcena, F. (2005). La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento. En A. Arellano (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (págs. 49-78). Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. (2006). Una diferencia inquietante. Diario de un aprendiz. *Teoría de la Educación*(18), 135-152.
- Basombrío, M. (2000). Afectividad y sexualidad en Paul Ricoeur. *Emociones Thémata*(25), 139-152.
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires Argentina: Editorial Planeta.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermúdez, M. P., & Teva-Álvarez, I. (2003). Situación actual del VIH/SIDA en Europa: análisis de las diferencias entre países. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 3(1), 89-106.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid : Morata .
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Beuchot, M. (1998). Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. *Revista de la UNAM*, 567-578.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de Hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Editorial Itaca.
- Black, M. (1967). *Modelos y metáforas*. España: Tecnos .
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama .
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia S. A.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.



- Brizman, D. (2005). Educación precoz. En S. Talburt, R. Shirley, & R. Steinberg (Eds.), *Pensado Queer. Sexualidad, cultura y educación* (págs. 51-76). Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor .
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bustos, E. (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2000). Reescificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo. En J. Butler, E. Laclau, & S. Zizek, *Contingencia, hegemonía , universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda* (págs. 17- 48). Buenos Aires : Fondo de Cultura económica.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires : Paidós.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis .
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco, R. (1985). *Inquisición y represión sexual en Valencia. Historia de los sodomitas (1565-1785)*. Barcelona: Laertes.
- Carrera, M., Lameiras, M., Foltz, M., Nuñez, A., & Rodríguez, Y. (2007). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 739-751.
- Caruso, M., & Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea* . Buenos Aires : Editorial Kapeluz.
- Cass, V. (1984). Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *Journal of Sex Research*, 20(2), 143-167.

- Casserroti, E. (1999). Paul Ricoeur. La constitución narrativa de la identidad personal. *Prisma*(12), 118-131.
- Cassirer, E. (1945). *Antropología filosófica. Una introducción a una filosofía de la cultura*. Ciudad de México : Fondo de cultura económica.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castro-Gómez, S. (2003). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (págs. 145-161). Buenos Aires: CLACSO.
- Cevallos, M., & Serra, B. (2006). La materialidad del poder: una reflexión en torno al cuerpo. *A parte Rei*(47), 1-12.
- CIMOP. (2011). *Sondeo de opinión: Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: Injuve.
- Coffey, A., Holbrook, B. & Atkinson, P. (1996). Qualitate Data Analysis: Technologies and Representations. *Sociological Research Online*, 1 (1). En <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html>
- Col·lectiu Lambda. (2008). *Homofobia y transfobia en el ámbito educativo. Estudio piloto sobre las actitudes de los y las adolescentes ante la diversidad sexual en Valencia*. Valencia: Col·lectiu Lambda.
- Coll, C., & Falsafí, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*(353), 211-234.
- Consejería de Educación, Universidades y sostenibilidad. (2012). *Gobierno de Canarias. Un solo pueblo*. Obtenido de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/scripts/default.asp?IdSitio=13&IDC=1571&cont=1167>
- Contreras, S. (2012). *Esbozo de una pedagogía vulnerable: Narrativas y retóricas locales*. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad Complutense de Madrid.
- Contreras, S. (2012) ¿Es posible pensar en una melancólica pedagogía? Inédito.
- Costa, M. (2006). La propuesta de Merleau-Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica. *A Parte Rei*(47), 1-7.
- Culler, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Salamanca: Cátedra .

- De Erice, J. (1994). *Erving Goffman: De la interacción focalizada al orden interaccional*. Madrid : Siglo XXI.
- De la Luz Casas, M. (2007). Entre lo público y lo privado. Un espacio para la convivencia social a través de la comunicación. *Razón y Palabra*(55), 1-9.
- De la cruz, J. I. (2010). *Antología poética*. Madrid: Alianza.
- De Lauretis, T. (1995). La práctica del amor: deseo perverso y sexualidad lesbiana. *Debate Feminista. Sexualidad: teoría y práctica*, 11(6), 34-45.
- De Lauretis, T. (2004). La tecnología del género. En C. Millán, & Á. Estrada (Edits.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (págs. 202-236). Bogotá: Instituto PENSAR, Pontificia Universidad Javeriana.
- De Pablo, C. (2007). La depuración de la educación española durante el Franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión. *Foro de Educación*(9), 203-228.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Volumen 1 Editorial DESCLEÉ.
- DeMaria, L., Galárraga, O., Campero, L., & Walker, D. (2009). Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe. *Rev Panam Salud Publica*, 26(6), 485-493.
- Derrida, J. (2001). Firma, acontecimiento, contexto. En J. Derrida, *Márgenes de la filosofía* (págs. 347-372). Barcelona: Paidós.
- Díaz, I. (2010) Técnica y singularidad en Günther Anders y Gilbert Simondon. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. (5) 14, p. 1-15
- Donald, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 21-78). Madrid: La piqueta.
- Ducrot, O. (1994). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires : Hachette.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía Ética latinoamericana. De la erótica a la Pedagógica*. México: Editorial Edicol.
- Eribon, D. (2000). *Identidades. Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Bellaterra.
- Eribon, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama .

- Erlich, F. (2007). La retórica argumentativa en el discurso político: análisis de textos orales y escritos. En A. Bolívar (Ed.), *Análisis del discurso* (págs. 227- 246). Venezuela: Editorial CEC.
- Escolano, A. (2011). Modelos y cultura de educación secundaria en la España contemporánea . En V. Vicente y Guerrero (Ed.), *Historia de la enseñanza Media en Aragón* (págs. 11-26). Zaragoza: Instituto Fernando El Católico.
- Eslava, J. (1991). *Historia secreta del sexo en España*. Madrid: Temas de hoy.
- Estrada, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica*, 15(43), 103-151.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2009). *Homophobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in the EU Member States*.
- Fernández, M. (2002). *La jornada escolar. Propuestas para el debate*. Barcelona: Ariel S.A.
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. Gómez, J. Mafra, & A. Fernandes (Edits.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires, 274-281: CLACSO.
- Fernández, V. (2007). Comunidad Gay y espacio en España. *Boletín de la Asociación de geógrafos Españoles*(43), 241-260.
- Feyerabend, P. (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Fink, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*. Berlín: Karl Alber.
- FLick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, V. (junio-julio de 2009). Un ejercicio perverso para pensar la educación sexual. *Confines. Arte y cultura desde la patagonía*, año 2(19), págs. 6-9.
- Fonseca, C., & Quintero, M. (2009). La teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.
- Forgey, D. (1975). The institution of Berdache among the North American plains indians. *Journal of Sex Research*, 1-15.
- Foucault, M. (1968). *La palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires : Siglo XXI.

- Foucault, M. (1986). *La verdad y las formas jurídicas*. Ciudad de México: Gedisa .
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1993). *La microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). Sexo, poder y gobierno de la identidad. *La balsa de la Medusa* (49), 150-159.
- Foucault, M. (2000). *Tenologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En M. Foucault, *Má allá del estructuralismo y la hermenéutica* (págs. 241-259). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* . México: Siglo XXI.
- Freud, A. (1985). *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1992). *Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. Buenos aires: Amorrortu editores.
- Friedberg, R. (1975). Early recollections of homosexuals as indicators of their life styles. *Journal of Individual Psychology*, 196-204.
- Fundación Santa María. (1993). *Historia de la educación en España y América*. Madrid: Morata.
- Fundación triángulo. (27 de Octubre de 2011). Campaña de la Fundación triángulo para alertar del peligro de contagio por VIH en homosexuales. *La crónica de Badajoz*. Obtenido de <http://www.hoysalud.es/articulo.php?id=1895>
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas* . México: Siglo XXI.
- Garchitorea, M. (2009). *Informe jóvenes LGTB*. Madrid: FELGTB.
- García, A. (1981). *Historia y presente de la homosexualidad*. Madrid: Akal editor.
- García, C. J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*. Valencia: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.

- García-Selgas, F. (1994). El cuerpo como base del sentido de la acción. *REIS*(68), 41-84.
- Geertz, C. (1980). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. *American Scholar*, 49(2), 165-179.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Generelo, J. (2009). Lesbianas, Gays, Bisexuales o Transexuales: Adolescentes que no botan. En J. I. Pichardo, *Adolescentes frente a la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos* (págs. 53-70). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Generelo, J., & Pichardo, J. I. (2005). Conclusiones: Fuera las elefantes de nuestras aulas. En J. Generelo, & J. I. Pichardo, *Homofobia en el sistema educativo* (págs. 112-113). Madrid: Cogam.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gil, G. (2010). Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales. *Tesis doctoral*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Giménez, G. (2004). Cultura e identidades. *Revista Mexicana de sociología*(LVXI), 77-99.
- Gimeno Sacristan, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*(81), 67-72.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Goiar, C. (Agosto de 2012). *Síndrome de Harry Benjamin: Retrospectiva y terminologías*. Obtenido de The Original Harry Benjamin Syndrome Site: <http://www.shb-info.org/retrospectiva.html>
- Goiar, C., Sannier, V., & Toulet, M. (2008). *La Historia del Transexualismo*. Madrid: SHB España.

- Gómez, A. (2009). Adolescentes, lesbianas y gays frente a la homofobia. En J. Pichardo (Ed.), *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos* (págs. 36-53). Madrid: Los libros de la Catarata.
- González de Alba, L. (2003). *La orientación sexual: Reflexiones sobre la bisexualidad originaria y la homosexualidad*. México, D.F.: Paidós.
- González Rey, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson Editores S.A.
- González, M. (2006). Hermenéutica e infinitud de la experiencia. Gadamer y la ontologización del lenguaje. En P. Rivero (Ed.), *Cuestiones Hermenéuticas. De Nietzsche a Gadamer* (págs. 81-96). Ciudad de México: Ítaca.
- Great Britain Parliament. (2007). *Bullying: Education and Skills Committee, 3rd report, 2006/07*. London: The Stationery Office.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Habermas, J. (1996). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: TAURUS.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall, & d. P. Gay (Edits.), *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. (2004). *Testigo\_Moderato@ Segundo\_Milenio. Hombrehembraç\_Conoce\_Oncorotón*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hassell, J., & Smith, E. (1975). Female Homosexuals' Concepts of Self, Men, and Women. *Journal of Personality Assessment*, 154-159.
- Heidegger, M. (1974). *Ser y tiempo*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones península.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holzapfel, C. (2010). *Ser-humano. Cartografía Antropológica*. Santiago de Chile: Revista Observaciones filosóficas.

- Horkheimer, M. (1973). Panaceas universales antagónicas. En M. Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental* (págs. 69- 101). Buenos Aires : Editorial Sur.
- Hunter, J. (1992). *Gay, Lesbian, & Bi Teens: Students & Schools*. Recuperado el Enero de 2012, de LAMBDA GLBT Community Services: [http://www.lambda.org/Gay\\_student\\_facts.htm](http://www.lambda.org/Gay_student_facts.htm)
- Husserl, E. (2002). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Tecnos.
- Ibáñez, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos. *Revista Internacional de Sociología*, 43(1), 119-160.
- Igelmo, J. (2012). Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica. *Social and education History*, 1(1), 28-57.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Madrid: Editorial Barral.
- Instituto Nacional de Estadística. (2004). *Salud y hábitos sexuales. Las conductas sexuales desde la perspectiva del sida*. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística.
- Iñiguez, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y prácticas. En L. Iñiguez, *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales*. (págs. 89-128). Barcelona: Editorial UOC.
- Jameson, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Madrid: Visor .
- Jociles, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social. *Revista Avá. Revista de Antropología*.(7), 147-169.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Connexion* , 1(89), 25-46.
- Kaldegg, A. (1975). Aspects of Personal Relationships in Heroin Dependent Young Men—An Experimental Study. *British Journal of Addiction*, 277-286.
- Kalva, E. (2006). Hablaré, pues, de Derrida ya no presente. *A Parte Rei*(43), 1-12.
- Klein, F., & Wolf, T. (1985). *Bisexualities : Theory and research*. New York: Haworth Press.
- Lacan, J. (1965). *Seminario 13: El objeto del psicoanálisis* . Buenos Aires: Publicación E.F.B.A.
- Lacan, J. (2008). *Mi enseñanza*. Buenos aires: Paidós.



- Laclau, E. (2000). Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas. En J. Butler, E. Laclau, & S. Žizek, *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda* (págs. 49-93). Buenos Aires: Fondo de cultura económica .
- Laclau, E. (2001). Prefacio. En *El sublime objeto de la ideología* (págs. 11-21). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* . Madrid : Siglo XXI.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). *Metaforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Larrosa, J. (1995). Teconologías del yo y educación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 259-332). Madrid: La piqueta.
- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y Educación. *Revista Brasileira de Educação*(16), 68- 80.
- Larrosa, J. (2002). *Pedagogía profana*. Caracas: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura económica.
- Larrosa, J. (2003). Leer es como traducir. En K. González Luis (Ed.), *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas* (págs. 79-102). Barcelona: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Educación y Pedagogía*, 18(46), 43-67.
- Lemke, J. (s.f.). Identity, Development, and Desire: Critical Questions.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Madrid: Ediciones Bajo Cero.
- López, G. (2009). La historia del sistema educativo antes de la institución libre de enseñanza hasta nuestros días. *Innovación y experiencia educativas*(22), 1-18.
- Lozano, C. (1994). La ideología de la escuela Franquista. *Revista d'història de l'educació*(1), 130-137.
- Madrid, R. (2008). Hacia una ética de la responsabilidad: Derrida y el otro "por venir" en Levinas. *Sapientia*, LXIII(223), 105-141.
- Marinas, J. M. (1995). Estrategias narrativas en la construcción de la identidad. *ISEGORIA*(11), 176- 185.
- Martín, Á. (2006). *Manual práctico de Psicoterapia Gestalt*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Martínez, O. (2011). Análisis sobre la necesidad de implantación de la asignatura de educación sexual en nuestro sistema educativo. Universidad de Almería.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes, S. A. .
- Melián, A., Araña, J., & Moreno, S. (2011). Gay tourism in a sun and beach destination. *Tourism Management*, 32(5), 1027-1037.
- Mèlich, J.-C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi*(25), 129-142.
- Merleau-Ponty, M. (1985). Primera parte: El cuerpo. En M. Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción* (págs. 95- 205). Barcelona: Planeta Agostini.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Milstein, D., & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Mira, A. (2004). *De Sodoma a Chueca*. Barcelona: Egales.
- Molina, N. (2005). El cuerpo: museo y significado controlado. *Polis*, 4(11), 12-28.
- Mondimore, F. M. (1998). *Una historia natural de la homosexualidad*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Moner, C., Royo, M., & Ruiz, M. (2007). Oferta y demanda en el mercado turístico homosexual: una propuesta de estrategias de intercambio para la mejora del marketing en el segmento. *Cuadernos de Turismo, julio-diciembre, número 020*, 171-197.
- Montañés, M. (2006). *Praxis participativa conversacional de la producción de conocimientos sociocultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Morgade, G. (2004). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*.(24), 27-33.
- Mortimer, K., Wortham, S., & Allard, E. (2010). Helping immigrants identify as "university-bound students": unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. *Revista de Educación*(353), 107-129.

- Moufle, C. (1996). Por una política de la identidad nómada. *Debate Feminista*, 14(7), 23-34.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual ( Movilh ). (2010). *Educando en la diversidad*. Santiago de Chile.
- Muñoz Justicia, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Muñoz, M. A. (2006). Laclau y Ranciere: algunas coordenadas para la lectura de lo político. *Andamios*, 2(4), 119-144.
- Nájera, E. (2006). La hermenéutica del sí de Paul Ricoeur. Entre Descartes y Nietzsche. *Quadernos de filosofia i ciència*(36), 73-83.
- Narodowski, M., & Brailovsky, D. (2006). Cápsulas progresistas (ideales para el dolor de escuela). En ., M. Narodowski, D. Brailovsky, P. Scharagrodski, & L. Báez (Edits.), *Dolor de escuela* (págs. 24-41). Buenos Aires: Prometeo.
- National center for lesbian rights. (2006). *La Juventud LGBTQ en el Sistema de Hogares Sustitutos*. San Francisco: NCLR.
- Nieto, J. A. (1989). *Cultura y sociedad en las prácticas sexuales*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- OMS. (2011). *HIV/AIDS Surveillance in Europe 2010*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España*. OCDE.
- Ortega & Gasset, J. (2004). La vida infantil. En J. Ortega & Gasset, *Obras Completas Tomo II* (págs. 421-430). Madrid: Taurus .
- Ortega&Gasset, J. (1966). ¿Que es filosofía? En J. Ortega&Gasset, *Obras Completas* (págs. 401-404). Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega, F. (2010). Del cuerpo sometido a la sumisión del cuerpo. En F. Ortega, *El cuerpo incierto: corporeidad, tecnologías médicas y cultura contemporanea* (págs. 181-216). Madrid: CSIC -Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Pazos, A. (2004). Narrativa y subjetividad. A propósito de Lisa, una "niña española". *Revista de Antropología Social*, 13, 49-96.
- Pazos, A. (2005). El otro como sí-mismo. Observaciones antropológicas sobre las tecnologías de la subjetividad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1- 17.

- Perelman, C., & Olbrechts, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Editorial Gredos.
- Pérez Milans, M. (2007). La construcción de corpus sociolinguísticos en la investigación etnográfica escolar: dilemas asociados. *Emigra*(107), 1- 12.
- Pérez-Samaniego, V., & Santamaría-García, C. (2008). *Educación, currículum y masculinidad en España*. (Gobierno-Vasco, Ed.) Obtenido de Gizonduz: [http://www.berdingune.euskadi.net/u89-congizon/es/contenidos/informacion/material/es\\_gizonduz/material.html](http://www.berdingune.euskadi.net/u89-congizon/es/contenidos/informacion/material/es_gizonduz/material.html)
- Pichardo Galán, J. I. (2007). *Opciones sexuales y nuevos modelos familiares*. Madrid: Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Pichardo, J. I., Molinuevo, B., Rodríguez, P., & Romero, M. (2009). Actitudes ante la diversidad sexual. En J. I. Pichardo, *Adolescente ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos* (págs. 72-93). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Pichardo, J. I., Molinuevo, B., Rodríguez, P., Martín, N., & Romero, M. (2008). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid: FELGTB.
- Pichardo, J., Molinuevo, B., Rodríguez, P., & Romero, M. (2009). Actitudes ante la diversidad sexual. En J. I. Pichardo (Ed.), *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos* (págs. 70-93). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Pires, S., & Uchoa, A. (2007). Protagonismo infantil: co-construyendo significados en el medio y prácticas sociales. *Paidéia*, 17(38), 311-320.
- Planella, J. (2006). La construcción del cuerpo Freak. En J. Planella, *Cuerpo, cultura y educación* (págs. 131-148). Barcelona: Desclée de Brouwer.
- Platón. (2007). *El banquete*. Valladolid: Maxtor.
- Polman, J. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación*(353), 129-156.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Editorial Opera Prima.
- Preciado, B. (2003). Multitudes Queer. Notas para una política de los "anormales". *Multitudes*, París.

- Preciado, B. (13 de junio de 2010). La sexualidad es como las lenguas. Todos podemos aprender varias. (L. Sánchez-Mellado, Entrevistador) Diario El País .
- Rada, D. (2007). El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad. *Sinopsis Educativa*. Vol. 7 , N° 1, 17-26.
- Ramírez, M. (2012). Cyborgs en la acción pedagógica: Una reflexión a partir del discurso de Donna Haraway. *Bajo palabra. Revista de Filosofía*, 423-430.
- Ramírez, M., & Contreras, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural en Chile. *Psicoperspectivas*, 158-179.
- Ramírez, M. & Contreras, S. (2011) De-construcción de algunas nociones de infancia asociadas a Ciudadanía y Participación. Documento inédito.
- Rebollo, M. Á., & Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de educación*(353), 235-263.
- Reguillo, R. (2003). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bógora: Grupo Editorial Norma .
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC.
- Rhode Island Organizations. (Marzo de 1996). *School Shouldn't Hurt: Lifting the Burden from Gay, Lesbian, Bisexual and Transgendered Youth*. Recuperado el 22 de Abril de 2011, de <http://twood.tripod.com/safeschools.html>
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis: Cuadernos de comunicación y cultura*(25), 189-207.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (2005). Volverse capaz, ser reconocido. *Revista Esprit*(7).
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rivas, J., Leite, A., P., C., Márquez, M., & Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*(353), 187-211.

- Román, J. A. (2007). Lo que las metáforas obran furtivamente: discurso y sujeto. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), 1-37.
- Romero, L. (2009). *Sexualidad y educación sexual irresponsable: ¿irresponsables quiénes?* Madrid: El Cid.
- Romero, M., Martín, N., & Castañón, S. (2005). Vivencia de la homosexualidad y supervivencia a la homofobia en las aulas. En J. Generelo, & J. I. Pichardo, *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Cogam.
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Rovira, A. (2003). Los estados intersexuales. En A. Becerra-Fernández, *Transexualidad: la búsqueda de una identidad* (págs. 33-41). Madrid: Díaz de Santos. S.A.
- Salud, O. M. (1975). *Instrucción y asistencia en cuestiones de sexualidad humana: formación de profesionales de la salud*. Ginebra: OMS.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 1, 223-242.
- SanFelix, V. (1999). Pretextos y contextos de la identidad. Concepciones y narrativas del yo. *Thémata*(22), 257-272.
- Santibañez, C. (2009). Metáfora y argumentación: Lugar y función de las metáforas conceptuales en la actividad argumentativa. *Revista Signos*, 42(70), 245-269.
- Santos, H. (2007). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual. En M. d. Educcaión (Ed.), *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (págs. 5-22). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Sartre, J.-P. (2001). *El existencialismo es un humanismo*. Madrid: Quinto sol.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Explora*, 1-16.
- Schifter, J., & Madrigal, J. (1997). *Ojos que no ven Psiquiatría y Homofobia*. San José: Ilpes.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1977). *La estructura del mundo de vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Senar, J.-C. (2004). *Mucho más que plumas*. Barcelona : Monografies del museu de ciències Naturals .
- Seth, S. (2011). ¿Adónde va el humanismo? *El correo de la UNESCO*, LXIV(4), 6-10.
- Sierra, A. (2009). Una aproximación a la teoría Queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos de Ateneo*(26), 29- 42.
- Silar, M. (2001). *Hermenética analógica y semiótica en Mauricio Beuchot: un encuentro fecundo*. México: Analogia Filosófica .
- Simmel, G. (1977). El secreto y las sociedades secretas. En G. Simmel, *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización* (págs. 102-131). Madrid: Revista de Occidente.
- Skilar, C. (2002). Entre el ¿Y si el otro no estuviera ahí? y la atención a la diversidad. En C. Skilar, *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (págs. 6-35). Barcelona: Miño y Dávila.
- Skilar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y pedagogía*, XVH(41), 11-22.
- Skiliar, C. (2002). *Acerca de la anormalidad y de lo anormal*. Madrid: Miño y Dávila.
- Sloterdijk, P. (2000). *Reglas para el Parque Humano. Una respuesta a la Carta sobre Humanismo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Soriano, S. (1999). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Spang, K. (1984). Mimesis, ficción y verosimilitud en la creación literaria. *Anuario filosófico*(17), 153-159.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Spink, P. (2003). Pesquisa de campo en psicología social: una perspectiva pós-contruccionista. *Psicología y Sociedad*, 2(15), 18-42.
- Tadeu da Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? En A. Veiga-Neto (Ed.), *Crítica post-estructuralista y educación* (págs. 273-290). Madrid: Laertes.
- Tarruella, N., & Rodríguez, L. (2008). La mirada en la organización corporal del/la docente. *Revista Pilquen*, X(5), 45-52.

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. En *Introducción: ir hacia la gente* (págs. 15-27). México: Paidós.
- Tejeda, R. (2007). Los avatares del acontecer. Sartre como punto de convergencia y bifurcación de Deleuze y Badiou. En C. Ballestín, & J. Rodríguez (Edits.), *Estudios sobre J.P. Sartre* (págs. 273-288). Madrid: Mira Editores .
- Téllez, M. (1998). Desde la alteridad. notas para pensar la educación de otro modo. *RELEA. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*(5), 119-145.
- Téllez, M. (2003). Educación: la trama rota del sentido. En K. González Luis (Ed.), *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas* (págs. 52-78). Barcelona: Miño y Dávila Editores.
- Toledo-Nickels, U. (2009). El programa socio-fenomenológico de investigación. *Cinta de moebio*(35), 67-87.
- Torras, M. (2009) El cuerpo ausente. Representaciones corporales en la frontera de una presencia ausente. En <http://cositextualitat.uab.cat/?cat=31&paged=3&lang=es>, consultado el 28 de agosto del 2012
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*(345), 83-110.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima.
- Turner, T. (2006). Tropos, marcos de referencia y poderes. *Revista de Antropología Social*, 15, 305-315.
- UNICEF. (2010). *Blame and Banishment: The underground HIV epidemic affecting children in Eastern Europe and Central Asia*. Unicef.
- Vallejos, M. (2008). Psicoanálisis y Pedagogía. Análisis de las Actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena (1906-1923). *Anuario de investigación*, XV, 179-186.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*(186), 23-36.
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-81.
- Van Dijk, T.A. (2004). Discurso y dominación. Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas (4), p. 6



- Van Dijk, T. A. (2005). Política, ideología y Discurso. *Quórum Académico*, 2(2), 15-47.
- Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso&Sociedad*, 2(1), 201-261.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, F. (1990). Claves Genealógicas para una historia de la educación sexual en la España contemporánea. *Revista de ciencias de la educación*(7), 109-118.
- Vigarello, G. (1982). Histoires des corps: entretien avec Michel de Certeau. *Esprit*, 172-190.
- Vignale, S. (2009). Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias. *Congreso Internacional. Políticas, escuelas e infancias. Filosofía y Educación en nuestra América* (págs. 21-29). Mendoza, Argentina : Universidad Nacional del Cuyo.
- Viñuales, O. (2000). *Identidades lésbicas*. Barcelona: Bellaterra.
- Wegner, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, D., & Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, VII, 237-286.
- Won, G., Chul, J., & Woo, G. (2011). Brain activation patterns associated with sexual orientation in homosexual male and female: preliminary study with 3.0T fMRI. *Journal Biomedical Science and Engineering*, 196-199.
- Xirau, J. (2010). Presencia del cuerpo. En A. Serrano de Haro (Ed.), *Cuerpo vivido* (págs. 87- 98). Madrid: Ediciones Encuentro. Serie Filosofía.
- Youth Pride, Inc. (Julio de 1997). *Creating Safe Schools for Lesbian and Gay Students: A resource guide for school staff*. Recuperado el 5 de Abril de 2011, de <http://twood.tripod.com/guide.html>